

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ALESSANDRA CAMPOS LIMA DA COSTA

**A SINALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: ASPECTOS
LINGUÍSTICOS E EXTRALINGUÍSTICOS**

Goiânia
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Alessandra Campos Lima da Costa		
E-mail:	alessa.campos@yahoo.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Professora Efetiva		
Agência de fomento:	Faculdade de Letras	Sigla:	FL
País:	Brasil	UF:	GO
		CNPJ:	
Título:	A Sinalização de Histórias em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos		
Palavras-chave:	Línguas de sinais. Libras. Ensino de Libras. Contação de histórias em Libras. Alunos ouvintes.		
Título em outra língua:	Signalized Stories in Libras: Linguistics Aspects and Extra Linguistics Aspects		
Palavras-chave em outra língua:	Sign language. Libras. Teaching Libras. Storytelling in Libras. Hearing students.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	29/04/2015		
Programa de Pós-Graduação:	em Letras e Linguística		
Orientador (a):	Heloísa Augusta Brito de Mello		
E-mail:	heloisabritomello@gmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ALESSANDRA CAMPOS LIMA DA COSTA

**A SINALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: ASPECTOS
LINGUÍSTICOS E EXTRALINGUÍSTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.
Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello.

Goiânia
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Costa, Alessandra Campos Lima da

A Sinalização de Histórias em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos [manuscrito] / Alessandra Campos Lima da Costa. - 2015.

CLIV, 154 f.

Orientador: Prof. Dr. Heloísa Augusta Brito de Mello.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2015.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Língua de Sinais. 2. Libras. 3. Ensino de Libras. 4. Contação de Histórias em Libras. 5. Alunos Ouvintes. I. Mello, Heloísa Augusta Brito de, orient. II. Título.

ALESSANDRA CAMPOS LIMA DA COSTA

**A SINALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: ASPECTOS
LINGUÍSTICOS E EXTRALINGUÍSTICOS**

Dissertação defendida em 29 de abril de 2015 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Professora Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG
(Orientadora e Presidente)

Professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG

Professora Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita – CEPAE – UFG

Ao Davi e à Isadora, pelo quanto me incentivam a continuar.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Wilton Lima e Maria Helena Campos Lima (*in memoriam*).

À Eunice Pedrosa de Melo, minha mãe do coração.

À Iolanda Moraes Costa (*in memoriam*).

À minha orientadora, Professora Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello.

Ao Artur Moraes da Costa.

Aos meus Davi Campos de Moraes e Isadora Campos de Moraes.

À Família Moraes.

Ao Professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

À Professora Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita.

À Professora Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira.

À Professora Dra. Sueli Maria de Regino.

À Filomena Pereira Miranda.

Ao Dr. Josué Amorim.

À Eliene Amorim.

À Suely Moraes Costa.

À Célia Moraes Costa.

Ao Quintino Martins de Oliveira.

À Suely Maria de Oliveira Santos Santana.

Ao Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez do Estado de Goiás – CAS-Goiás.

Ao Pastor Oscar Almeida Bonifácio.

À Professora Dra. Adenícia Custódia Silva e Souza.

À Waléria Rabelo, Caroline Rabelo, Cairo Rabelo e Gabriel Rabelo.

À Dra. Mariza Paz.

À Eliana Moura.

Ao Rodrigo Moraes de Vasconcelos.

À Dra. Clarissa Villa Verde.

À Dra. Rosane Carneiro.

Ao Domício Moreira

Ao Guilherme Freitas.

À Vera Lúcia Viana.

À Professora Ms. Soraya Bianca dos Reis Duarte.

À Professora Ms. Karime Chaibue.

À Professora Sofia Coimbra Silva.

Ao Professor Ms. Hildomar José de Lima.

À Professora Dra. Mariângela Estelita Barros.

Aos intérpretes de Libras Dhenny Ketuli, Diolane Lima, Mariá Rezende Araújo, Naima Gáudia, Newton Nogueira, Núbia Flávia, Quintino Martins de Oliveira, Rayne Paiva Sales, Rennon Franklim, Vinícius Batista.

À Faculdade de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG.

Aos intérpretes participantes deste estudo.

Aos surdos colaboradores deste estudo.

RESUMO

Neste estudo, investigo os aspectos linguísticos e extralinguísticos que se evidenciam nas histórias contadas em Libras por um grupo de alunos ouvintes que frequentaram um curso de aperfeiçoamento em Libras oferecido por uma instituição de ensino do município de Goiânia, durante o primeiro semestre do ano 2014. De modo mais específico, busco descrever e analisar aspectos da produção sinalizada desses alunos, tais como expressões faciais, postura e deslocamento do corpo, uso do espaço, inadequações ou erros na produção dos sinais, influência da primeira língua, entre outros. Para tanto, sete histórias sinalizadas em Libras e filmadas em DVD foram por mim transcritas utilizando-se o programa de transcrição Elan para fins de análise. Dois colaboradores surdos, competentes em Libras, ofereceram contribuições à análise assistindo aos vídeos, avaliando e comentando a produção dos alunos. Essas considerações foram gravadas e por mim transcritas da Libras para a Língua Portuguesa, de forma a tornar acessível o seu conteúdo em meio impresso. Os dados foram, então, analisados com base na literatura da área, na minha experiência como intérprete, em consonância com as observações dos colaboradores surdos. Os resultados mostram, ao se ensinar Libras, que atenção especial deve ser dada, por exemplo, ao trabalho com os sinais não manuais e à distribuição coerente dos referentes no espaço durante o transcorrer da história. Os dados também revelam que a maior incidência de “erros” na produção em Libras aconteceu em decorrência da influência da primeira língua sobre a segunda. A relevância deste trabalho está no número restrito de estudos que abordam este assunto, sobretudo no contexto brasileiro. Espero que esta pesquisa possa contribuir para o ensino de Libras como segunda língua, para o aprimoramento da prática do professor e dos profissionais que elaboram os cursos desta língua, bem como para o desempenho dos intérpretes de Libras.

Palavras-chave: Línguas de sinais. Libras. Ensino de Libras. Contação de histórias em Libras. Alunos ouvintes.

ABSTRACT

This study investigates seven stories narrated by a group of hearing students who took part in a Libras Course offered by a public educational institution in the city of Goiânia, during the first semester of 2014. The stories were firstly narrated in Portuguese and then signalized in Libras – the Brazilian Sign Language. In a more specific way, the study seeks to identify, describe and analyze the linguistic and extra-linguistic aspects of the students' production when they narrated stories in Libras. Some of these aspects include facial expressions, posturing and body displacement, using of space, gesturing errors and mistakes during signs production, influences of the native language among others. In order to achieve this aim, seven stories narrated in Libras were video recorded and transcribed with the aid of Elan Program for further analysis. In a second stage of the analysis, two deaf collaborators, proficient in Libras, offered their input to the analysis by watching the videos, evaluating and commenting the students' production. These considerations were recorded and then transcribed from Libras to Portuguese so that it could be accessible for all readers. This way, data analysis was based on the area literature, in my own experience as a Libras interpreter, on the observations of the deaf helpers and of course on data itself. Results show that when teaching Libras special attention should be given to non-manual signs as well to referents while using space throughout the story. Data also reveal that the incidence of “errors” during the participants' production was mostly due to the influence of their L1. The importance of this research lies in the fact that it serves as a reference for those interested in the teaching of Libras as a second language and also for those who are in charge of teacher practice development and Libras course design.

Keywords: Sign language. Libras. Teaching Libras. Storytelling in Libras. Hearing students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL:	Língua de sinais norte-americana
CAS:	Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CODA:	Filhos ouvintes de pais surdos
ELAN:	<i>Eudico Linguistic Annotator</i>
ELiS:	Escrita das Línguas de Sinais
FENEIS:	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FSL:	Língua de sinais francesa
ILS:	Intérprete de Língua de Sinais
L1:	Primeira Língua
L2:	Segunda Língua
LE:	Língua Estrangeira
Libras:	Língua Brasileira de Sinais
PB:	Português Brasileiro
SP:	São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Sinais executados com uma mão	28
Figura 2:	Sinais executados com duas mãos	28
Figura 3:	Espaço de sinalização	29
Figura 4:	Exemplos de incorporação ocorrendo no sinal ENTREGAR	29
Figura 5:	Exemplos de sinais não manuais – uso de expressão facial para indicar frase interrogativa	30
Figura 6:	Exemplos de sinais não manuais – uso de expressão facial para indicar frase com tom irônico	30
Figura 7:	Exemplos de sinais não manuais – uso de expressão facial para indicar frase afirmativa	30
Figura 8:	Exemplos de sinais não manuais – uso de expressão facial para indicar frase negativa	31
Figura 9:	Exemplos de configurações de mãos	32
Figura 10:	Exemplos de configurações das mãos com base em Brito (1995)	32
Figura 11:	Exemplos de configurações das mãos com base em Faria-do-Nascimento (2009) ..	33
Figura 12:	Exemplos de diferentes pontos de articulação onde os sinais podem ser executados	33
Figura 13:	Exemplos de diferentes movimentos quem um mesmo sinal pode assumir	34
Figura 14:	Exemplos de diferentes movimentos em sinais distintos	35
Figura 15:	Exemplos de diferentes disposições que as mãos podem assumir ao realizar um sinal	35
Figura 16:	Exemplo de diferentes orientações para as quais as palmas das mãos podem se voltar ao realizar um sinal	36
Figura 17:	Exemplos de diferentes expressões faciais para significar sinais diversos	37
Figura 18:	Exemplos de simultaneidade na realização dos sinais	38
Figura 19:	Exemplo de composição de sinal para expressar substantivo masculino ..	39
Figura 20:	Exemplo de composição de sinal para expressar substantivo feminino	40
Figura 21:	Exemplo de composição de sinal para expressar plural	40
Figura 22:	Exemplo de composição de sinal para expressar plural	40
Figura 23:	Exemplo de sinal que demonstra morfema superlativo	41
Figura 24:	Exemplos de composição de sinais que indicam morfema de tempo	41
Figura 25:	Apontamentos para representar formas pronominais usadas com referentes presentes	42
Figura 26:	Apontamentos para representar formas pronominais usadas com referentes ausentes	43
Figura 27:	Apontamento para indicar pronome de segunda pessoa do singular – VOCÊ/TU ..	44
Figura 28:	Apontamento para indicar pronome de terceira pessoa do singular – ELE/A	44
Figura 29:	Apontamentos para indicar pronome de segunda pessoa – VOCÊ, VOCÊ, VOCÊ	45
Figura 30:	Apontamentos para indicar pronome de terceira pessoa – ELE/A, ELE/A	45
Figura 31:	Apontamento para indicar pronome de segunda e terceira pessoas – VOCÊ, ELE/A	45
Figura 32:	Apontamento para indicar pronome de primeira pessoa do plural – NÓS	46
Figura 33:	Ilustração de estabelecimento de referentes espaciais com interlocutor presente, de frente para o locutor	47
Figura 34:	Ilustração de estabelecimento de referentes espaciais com interlocutor presente, ao lado do locutor	47

Figura 35:	Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras	48
Figura 36:	Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras (continuação)	48
Figura 37:	Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras (continuação)	48
Figura 38:	Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras	49
Figura 39:	Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras (continuação)	49
Figura 40:	Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras (continuação)	49
Figura 41:	Exemplo de concordância do verbo DIZER na Libras	51
Figura 42:	Exemplo de concordância do verbo DIZER na Libras (continuação)	51
Figura 43:	Soletração incorporada aos sinais SOL e AZUL	52
Figura 44:	Soletração incorporada ao sinal NUNCA	52
Figura 45:	Sinal ONÇA	78
Figura 46:	Execução do sinal ONÇA convencional, na opinião do colaborador surdo Alex ..	78
Figura 47:	Sinal ONÇA encontrado no dicionário <i>online</i>	79
Figura 48:	Sinal ADVOGADO	80
Figura 49:	Sinal DEPUTADO executado pelo colaborador surdo Rui	80
Figura 50:	Sinal CUIDAR-DE-MIM	81
Figura 51:	Considerações do colaborador surdo Alex a respeito dos movimentos e configuração de mão nos sinais CUIDAR-DE-MIM, EMPRESTAR-A-VOCÊ, EMPRESTAR-A-MIM	82
Figura 52:	Sinal SEGUNDA-FEIRA	83
Figura 53:	Sinal MENINO (sequência invertida)	84
Figura 54:	Sinal ESCOLA (sequência invertida)	84
Figura 55:	Sinal NOME (direção do movimento invertida)	85
Figura 56:	Sinal PRAÇA-CÍVICA (sinal errado)	86
Figura 57:	PRAÇA-CÍVICA (sinal convencionado pela comunidade surda goiana) .	86
Figura 58:	Ilustração do Monumento às Três Raças, localizado na Praça Cívica, no centro de Goiânia	87
Figura 59:	Sinalização da frase com foco na disposição espacial dos lugares “escola” e “casa”	88
Figura 60:	Sinalização da frase com foco na disposição espacial dos lugares “escola” e “casa” (continuação)	88
Figura 61:	Sinalização indica que Lúcia recebe a carta em casa	89
Figura 62:	Sinalização indica que Lúcia segue pelo caminho comendo alface	89
Figura 63:	Sinalização indica que Lúcia chega atrasada para a festa	89
Figura 64:	Referenciação para onde estão as ovelhas, incluindo a ovelha morta	90
Figura 65:	Sinalização que mostra alguém batendo na porta	91
Figura 66:	Soletração de “Rangers, ordem dos arqueiros”	92
Figura 67:	Considerações a respeito das possibilidades de soletrar palavras	93
Figura 68:	Diversos trechos do vídeo “Lúcia já vou indo” em que há soletração de palavras	93
Figura 69:	Diversos trechos do vídeo em que a aluna Poliane soletra o nome Lúcia .	94
Figura 70:	Estratégia apresentada para referir-se à personagem Lúcia	95
Figura 71:	Vários trechos do vídeo que ilustram os momentos em que a aluna Poliane soletra palavras durante a história	95
Figura 72:	Sinalização d@ filh@ perguntando à mãe	96
Figura 73:	Sinalização da mãe respondendo para o/à filh@	97

Figura 74:	Momentos da história em que a sinalizadora Poliane soletra o nome da personagem Lúcia	97
Figura 75:	Sinalização de Lúcia colocando uma peruca com cachos	99
Figura 76:	Momentos da história em que a aluna soletra o nome da personagem Lúcia	99
Figura 77:	Estratégia usada pelo colaborador Alex para se referir à personagem Lúcia	100
Figura 78:	Sinalização para o contexto em que o carro para	101
Figura 79:	Sinalização para o contexto em que o carro quebra	101
Figura 80:	Versão do colaborador surdo Rui para o contexto em que o carro parou e quebrou	102
Figura 81:	Sinalização para indicar que @ onç@ está nadando melhor que no dia anterior	103
Figura 82:	Sinalização para indicar que @ onç@ está nadando melhor que no dia anterior (continuação)	103
Figura 83:	Sinalização segue a estrutura gramatical da Língua Portuguesa	104
Figura 84:	Sinalização segue a estrutura gramatical da Língua Portuguesa (continuação)	104
Figura 85:	Frase na estrutura da Língua Portuguesa	105
Figura 86:	Sinalização para indicar que a noiva fez a unha	106
Figura 87:	Consideração do colaborador surdo Alex a respeito da sinalização da aluna ...	106
Figura 88:	Sinalização que expressa a pessoa atirando na própria cabeça e, em seguida, se enforcando	107
Figura 89:	Frase expressa em Libras de maneira equivocada	108
Figura 90:	Frase expressa em Libras de maneira equivocada (continuação)	108
Figura 91:	Sugestão do colaborador surdo para expressar a informação pretendida pela aluna	109
Figura 92:	Frase sinalizada na ordem gramatical da Língua Portuguesa	110
Figura 93:	Frase sinalizada na ordem gramatical da Língua Portuguesa	111
Figura 94:	Informação em Libras discordante do conceito atribuído a “rapaz”	112
Figura 95:	Informação em Libras discordante do conceito atribuído a “rapaz” (continuação)	112
Figura 96:	Realização do sinal PLANEJAR	113
Figura 97:	Colaborador surdo expressa entendimento truncado da ideia transmitida pela aluna	113
Figura 98:	Expressão não usual em Libras	114
Figura 99:	Sinalização descrevendo a noiva colocando o vestido para o casamento ..	116
Figura 100:	Sinalização descrevendo a noiva colocando o vestido para o casamento (continuação)	116
Figura 101:	Sugestão do colaborador surdo para descrever o vestido de noiva	116
Figura 102:	Sugestão do colaborador surdo para descrever o vestido de noiva (continuação)	117
Figura 103:	Finalização da história	118
Figura 104:	Finalização da história (continuação)	119
Figura 105:	Utilização de expressões faciais pela aluna Deise	121
Figura 106:	Utilização de expressões faciais pelo aluno Valdenilson	121
Figura 107:	Utilização de expressões faciais pela aluna Poliane	122
Figura 108:	Utilização de expressões faciais pela aluna Zulmira	122
Figura 109:	Utilização de expressões faciais pela aluna Fabiane	123
Figura 110:	Utilização de expressões faciais pela aluna Sabrina	124
Figura 111:	Utilização de expressões faciais pela aluna Leni	125

Figura 112:	Direcionamento do olhar da aluna Deise ao sinalizar	126
Figura 113:	Direcionamento do olhar da aluna Zulmira ao sinalizar	127
Figura 114:	Olhar fixo na a câmera durante a sinalização pela aluna Poliane	128
Figura 115:	Olhar fixo na a câmera durante a sinalização pela aluna Fabiane	128
Figura 116:	Olhar fixo na a câmera durante a sinalização pela aluna Sabrina	128
Figura 117:	Aluno Valdenilson sinaliza com uma mesa à sua frente	129
Figura 118:	Quadro de fundo com o sinalizador	131
Figura 119:	Iluminação insuficiente (Zulmira)	132
Figura 120:	Iluminação insuficiente (Leni)	133
Figura 121:	Iluminação insuficiente (Fabiane)	133
Figura 122:	Aluna desloca o corpo ao sinalizar (Deise)	135
Figura 123:	Aluna desloca o corpo ao sinalizar (Deise – continuação)	135
Figura 124:	Aluna desloca o corpo ao sinalizar (Zulmira)	136
Figura 125:	Aluna Poliane conta a história	137
Figura 126:	Sinalização da frase com foco na disposição espacial dos lugares “escola” e “casa”	137
Figura 127:	Sinalização da frase com foco na disposição espacial dos lugares “escola” e “casa” (continuação)	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contextualização e tempo de duração das histórias	71
Quadro 2: Categorias de análise	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1: REVISÃO DA LITERATURA	24
1.1 O que são línguas de sinais	24
1.1.1 A Língua Brasileira de Sinais – Libras	26
1.2 Gramática da Libras	28
1.2.1 Aspectos fonológicos da Libras	31
1.2.2 Aspectos morfológicos da Libras	39
1.2.3 Marcação de nomes e pronomes na Libras	42
1.2.4 Marcação e mudança referencial na Libras	46
1.2.5 Concordância verbal na Libras	50
1.2.6 Datilologia	51
1.3 A tradução e a interpretação em Libras	53
1.3.1 O processo de tradução e interpretação: aspectos relevantes	54
1.3.2 A Libras como L1/L2 e sua aprendizagem	57
1.3.3 Quem é o intérprete de Libras? Como ele deve se apresentar/comportar durante a interpretação?	61
1.4 Os erros no processo de interpretação	66
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	68
2.1 O contexto da pesquisa: entrada no campo, o local e a duração da pesquisa	69
2.1.1 Participantes da pesquisa	69
2.2 Instrumentos de pesquisa	70
2.2.1 Os vídeos	71
2.2.2 O sistema de transcrição Elan	72
2.2.3 A participação dos colaboradores surdos	73
2.3 Procedimentos de análise dos dados	73
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	77
3.1 Aspectos linguísticos	77
3.1.1 Expressões manuais	77
3.1.1.1 Questões de sinalização	77
3.1.1.1.1 Variação do sinal	78
3.1.1.1.2 Inadequações fonológicas	79
3.1.1.1.3 Erro na realização do sinal	85
3.1.1.2 Uso do Espaço	87
3.1.1.2.1 Mensagem que compromete o entendimento	88
3.1.1.2.2 Sinalização que não favorece o entendimento	90
3.1.1.3 Soletração	92
3.1.1.4 Redundância	96
3.1.1.5 Construção do sentido na enunciação	102
3.1.1.6 Detalhamento/finalização da história	115
3.1.1.6.1 Detalhamento/características de objetos ou pessoas	115
3.1.1.6.2 Finalização da história	118
3.1.2 Expressões não manuais	120
3.1.2.1 Expressões faciais	120

3.1.2.2 Direção do olhar	125
3.1.2.2.1 Olhar direcionado de acordo com o contexto da história	126
3.1.2.2.2 Direção do olhar para um ponto fixo	127
3.1.2.2.3 Direção do olhar para as anotações	129
3.2 Aspectos extralinguísticos	130
3.2.1 Iluminação/fundo	130
3.2.1.1 Painel de fundo com o sinalizador	131
3.2.1.2 Iluminação	132
3.2.2 Contar a história em pé ou sentado	134
3.2.2.1 Contar a história em pé	135
3.2.2.2 Contar a história sentado	136
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 139
 REFERÊNCIAS	 141
 ANEXOS	 146
ANEXO A – Autorização	147
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido (aluno-intérprete)	148
ANEXO C – Termo de autorização de uso de imagem adulto	149
ANEXO D – Termo de compromisso	150
ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido (colaborador surdo) ..	151
ANEXO F – Ficha de protocolo do projeto de pesquisa – CEP	152
ANEXO G – Amostra da transcrição dos dados usando o aplicativo Elan	154

INTRODUÇÃO

Este estudo reflete não só a minha experiência de vida com pessoas surdas, como também meu trabalho como intérprete da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras). Convivo com surdos desde sempre, pois tenho tios e primos surdos. Um dos meus tios foi presidente da Associação dos Surdos de Campinas, São Paulo, e dedicou muito tempo de sua vida à causa dos surdos. Com meus tios iniciei meu aprendizado da Libras naturalmente. Vivenciei que o silêncio não significa ausência de comunicação e aprendi que as pessoas surdas são capazes de se comunicarem por meio da língua de sinais com a mesma eficiência que os ouvintes se comunicam por meio das línguas orais. Lembro-me de um sinal que me marcou, o de AMIGO, por ocasião do casamento desse meu tio surdo, quando um dos convidados fez o sinal para mim e, em seguida, escreveu em um papel o seu significado. Fiquei deslumbrada. Aquele evento significou para mim um tesouro, o qual guardei em meu coração. Meu pai, irmão mais velho dos meus tios surdos, também usava sinais em nossas brincadeiras, mesmo sendo ouvinte. E assim, nesse convívio, de forma lúdica, fui ao mesmo tempo aprendendo a Libras e me interessando pelo mundo dos surdos. Aquelas formas da língua com as quais eu interagira intrigavam-me e pouco a pouco foram preenchendo todo o meu ser. Sentia-me maravilhada com o fato de usar as mãos e as expressões faciais no lugar da voz para comunicar mensagens que só nós podíamos compreender. Era uma espécie de código secreto, a língua das brincadeiras, o elo que nos identificava como pertencentes àquela família com tantas pessoas surdas.

Com o passar dos anos, aquelas experiências de criança impulsionaram-me a buscar conhecimentos científicos sobre a surdez e os surdos, já que muito do que eu ouvia e sabia vinha do senso comum e da minha vivência com pessoas surdas. Optei, então, pelo Curso de Graduação em Fonoaudiologia.

A fonoaudiologia é uma área da saúde e da educação que se ocupa da

prevenção, avaliação e diagnóstico, orientação, terapia (habilitação e reabilitação) e aperfeiçoamento dos aspectos fonoaudiológicos da função auditiva periférica e central, da função vestibular, da linguagem oral e escrita, da voz, da fluência, da articulação da fala e dos sistemas miofuncional, orofacial, cervical e de deglutição (Conselho Regional de Fonoaudiologia, 2a. Região, São Paulo, SP)².

² Disponível em: <<http://www.fonosp.org.br/crfa-2a-regiao/fonoaudiologia/o-que-e-a-fonoaudiologia/>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

Nesse campo do conhecimento, é da competência do fonoaudiólogo atuar em casos de distúrbios de linguagem, tais como atrasos na aquisição da língua oral ou escrita, distúrbios de fluência, trocas de sons ou letras, afasias, entre outras perdas que afetam o desenvolvimento e uso da linguagem pelos indivíduos. Além dessa especialidade (re)habilitativa, a fonoaudiologia também se insere na área da educação, mais especificamente na educação de surdos, tratando de questões relacionadas ao ensino, à aquisição e ao desenvolvimento das línguas de sinais por pessoas surdas e também ouvintes.

Durante o curso de fonoaudiologia, tive a felicidade de participar de projetos de Iniciação Científica que me direcionaram para a área da Educação de Surdos. Com a formação adquirida nessas duas áreas do conhecimento, somada à experiência adquirida ao longo da minha história de vida, passei a atuar profissionalmente como intérprete de Libras, fazendo a mediação da comunicação entre ouvintes e surdos. A Libras é um meio legítimo de comunicação e expressão usado nas comunidades surdas brasileiras e está constituída por uma estrutura linguística própria que permite aos seus usuários comunicar ideias, fatos e conceitos, assim como acontece nas línguas orais e escritas.

Com a aprovação da Lei nº 10.436/2002, “Lei da Libras”, e do Decreto nº 5.626/2005³, a inserção do surdo na sociedade se fez notar, ampliando sobremaneira o campo de atuação dos intérpretes. O intérprete de Libras, cuja função era antes assumida por leigos, geralmente parentes, amigos e simpatizantes da causa dos surdos, hoje se profissionalizou para desempenhar tal papel. Cursos de formação inicial, geralmente com duração de dois anos, bem como cursos de graduação e de especialização, oferecem diversos módulos e/ou disciplinas voltados para a formação desse profissional. No entanto, a despeito do tempo investido e do esforço empreendido, muitos desses profissionais continuam buscando outros cursos para aprimorarem seu desempenho nessa língua, a exemplo dos participantes deste estudo.

Imbuída também dessa necessidade de aprimoramento com vistas ao meu próprio desenvolvimento profissional é que encontrei motivação para este estudo. De modo mais específico, o tema para este estudo surgiu do meu interesse em compreender os vários aspectos da aquisição e do desenvolvimento da competência nessa língua. Paralelamente a esse intuito, o fato de participar de um projeto de pesquisa e extensão criado pela Professora

³ BRASIL. LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 07 jul. 2013.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 07 jul. 2013.

Doutora Sueli Maria de Regino, denominado “Hora do Conto”, em que contos de fadas são contados em Libras para pessoas surdas e em língua oral para as ouvintes, também suscitava em mim a necessidade de desenvolver meu desempenho linguístico. A experiência e a formação profissional como intérprete e educadora instigam-me a investigar alguns aspectos pertinentes ao processo de aquisição e desenvolvimento da competência na língua de sinais por indivíduos ouvintes que cursam Libras em uma escola para formação de intérpretes.

Observo, com frequência, que a produção sinalizada de aprendizes de Libras é, não raras vezes, permeada ou, talvez, constituída por sinais produzidos inadvertida ou inadequadamente que interferem na produção e compreensão da mensagem (RUSSO, 2010). Muitos desses sinais são únicos, idiossincráticos ou imprecisos, geralmente adquiridos de forma equivocada na família, no grupo imediato ou na própria sala de aula, ou simplesmente refletem fases de um processo em desenvolvimento. Também observo que os aprendizes, como parte do processo de tornarem-se competentes na Libras, desenvolvem estratégias próprias ou no grupo que auxiliam na compreensão e veiculação da mensagem. Outro episódio que cooperou para aguçar minha atenção para as sutilezas na realização dos sinais foi o curso básico de Elis, ministrado pelos Professores Doutora Mariângela Estelita e Leandro Andrade, pelo qual passei e que certamente me auxiliou a tentar ser detalhista e criteriosa na descrição dos sinais durante as análises.

Assim, de modo geral, busco compreender neste estudo os aspectos linguísticos e extralinguísticos que influenciam positiva ou negativamente a compreensão da mensagem em Libras produzida por um grupo de alunos ouvintes que frequentam um curso de aperfeiçoamento em Libras oferecido por uma instituição de ensino do município de Goiânia. Em termos mais específicos, este estudo tem como objetivo identificar e analisar aspectos da produção sinalizada desses alunos ouvintes, tais como expressões faciais, a exemplo do refinamento do olhar do ouvinte na percepção da produção dos sinais (LEITE; McCLEARY, 2009); postura e deslocamento do corpo; uso do espaço e inadequações ou “erros” na produção dos sinais; influências da comunicação oral na comunicação sinalizada, entre outros aspectos que serão abordados mais adiante no desenrolar deste estudo.

Para atingir tais objetivos, orientei-me pela seguinte pergunta de pesquisa:

1. Que aspectos linguísticos ou extralinguísticos destacam-se durante a sinalização de histórias em Libras por um grupo de alunos ouvintes que frequentam um curso de aperfeiçoamento em Libras?

A relevância deste estudo está no fato de que a literatura da área reúne poucos estudos analítico-descritivos sobre o processo de sinalização em Libras por intérpretes em formação,

considerando-se, sobretudo, que os cursos de Libras são relativamente recentes e a pesquisa nessa área ainda está em processo de consolidação.

A seguir, apresento a fundamentação teórica.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que iluminaram a análise dos dados deste estudo. Dividido em três seções principais, o capítulo trata de questões relativas (1) à conceituação e caracterização da Língua Brasileira de Sinais, (2) ao processo de interpretação em Libras, e (3) aos tipos de erros característicos do processo de aprendizagem de línguas. Na primeira seção, procuro explicitar, *grosso modo*, o que são línguas de sinais, em especial a Libras, como são definidas e caracterizá-las de modo geral. Na segunda, discuto aspectos do processo de interpretação em Libras, tais como a caracterização do intérprete, atitudes e comportamentos esperados no momento da interpretação, vestuário e cenário/contexto de interpretação, bem como outros aspectos que influenciam positiva/negativamente a interpretação de mensagens em Libras. Por último, focalizo os tipos de erros que permeiam o processo de aprendizagem, como, por exemplo, os erros por influência da primeira língua (Português, doravante L1) e os erros que afetam ou não a comunicação.

1.1 O que são Línguas de Sinais

As línguas de sinais são hoje consideradas línguas humanas, naturais e visuoespaciais, as quais “compartilham uma série de características que lhes atribuem caráter específico e as distinguem dos demais sistemas de comunicação” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30). Contudo, nem sempre foram assim consideradas. Houve uma época em que as línguas de sinais eram vistas como mímica, pantomima, gíria ou uma mera representação da língua oral, não tendo, portanto, valor linguístico. Somente a partir dos anos 60⁴, com os estudos do linguista norte-americano William C. Stokoe, é que as línguas de sinais obtiveram *status* de língua de fato, conforme relata Pereira (2008):

O registro, o estudo e o ensino das línguas de sinais só começaram a receber estímulo depois da década de sessenta, com a primeira publicação de uma obra de cunho linguístico científico sobre a língua de sinais, intitulada *Sign Language Structure*, de Willian C. Stokoe. (PEREIRA, 2008, p. 29).

⁴ Refiro-me aos anos de 1960-1969.

Considerado o pai da *American Sign Language* (ASL) pela sua dedicação ao estudo dessa língua, Stokoe foi um dos primeiros estudiosos do tema a considerar a língua dos surdos como uma língua legítima. Na década de 60, predominava na educação de surdos a visão oralista, a qual bania toda forma de sinalização para a comunicação com e entre surdos e estimulava a fala e a leitura labial. E embora nos espaços acadêmicos os professores ouvintes ensinassem aos alunos surdos um sistema de codificação da língua inglesa, observava-se que esse sistema, uma espécie de “inglês sinalizado”, diferia daquele que era utilizado nos espaços não escolares apenas entre surdos.

A convivência com alunos surdos da Universidade de Gallaudet, renomado centro de pesquisas e ensino de surdos, deixou Stokoe convencido de que a língua de sinais não era uma forma empobrecida de falar com as mãos, pensamento comum à época. Assim diz o estudioso, citado em Frydrych (2010):

Eu sabia que quando as pessoas surdas estavam juntas e se comunicavam umas com as outras, o que elas estavam usando para se comunicarem era uma língua, não a língua de outra pessoa qualquer; se não era inglês, deveria ser uma língua delas. Nada havia nada “truncado” ou “inadequado”; eles se comunicavam esplendidamente⁵. (FRYDRYCH, 2010, p. 21).

Os estudos de Stokoe, segundo Frydrych (2010, p. 25), mostraram que as línguas de sinais tinham uma estrutura e os sinais eram compostos por três partes independentes, a saber: locação, configuração da mão e movimento, e que cada parte tinha um número limitado de combinações. Com isso, Stokoe pôde argumentar que o sistema de sinalização usado pelos surdos era uma língua humana natural, completa e articulada, constituída por uma sintaxe, uma semântica e estruturas gramaticais que iam muito além de uma imitação rudimentar da palavra falada. A partir daí, então, é que as línguas dos surdos passaram a ser reconhecidas nos círculos acadêmico e escolares, dando novo impulso aos estudos sobre línguas de sinais.

Bernardino (2000) também considera as línguas de sinais como línguas naturais dos indivíduos surdos, com regras gramaticais e características próprias que as diferenciam umas das outras, de país para país, cada qual com o seu próprio sistema de sinalização. Dessa maneira, no Brasil existe a língua brasileira de sinais (Libras); na França, a língua de sinais francesa (FSL); nos Estados Unidos, a língua de sinais americana (ASL); e assim por diante.

⁵ Stokoe, W. [1960] (1978). In Frydrych (2014). No original: *I just knew that when these deaf people were together and communicating with each other, what they were communicating with was a language, not somebody else's language; since it wasn't English, it must have been their own language. There was nothing "broken" or "inadequate" about it; they got on splendidly with it.*

Quadros e Karnopp (2004) classificam as línguas de sinais como línguas naturais, porém de modalidade espaço-visual, visto que a comunicação ocorre por meio do uso do espaço, é produzida pelas mãos e percebida pelos olhos do interlocutor. Brito (1995) também classifica a Libras como uma língua natural constituída por um léxico e parâmetros gramaticais que se articulam sistematicamente, isto é, segundo um conjunto de princípios e parâmetros funcionalmente aceitos. Nas palavras da autora,

todos os sinais que se incorporam ao léxico utilizam os parâmetros considerados gramaticais e aceitos dentro dessa língua. Isso constitui um dos aspectos que confirmam que a LIBRAS é um sistema linguístico que se constrói a partir de regras, distanciando-a dos gestos naturais e das mímicas que não possuam restrições para a articulação. (BRITO, 1995, p. 36).

Tal entendimento corrobora a afirmação de que as línguas de sinais apresentam diversos níveis linguísticos – fonológico/querológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (BRITO, 1995; BERNARDINO, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004) – como ocorre em todas as línguas orais. Contudo, essas línguas se destacam pela forma como esses níveis são estruturados e articulados.

Com base em Fernandes (1994), Bernardino (2000) explica que o termo “querológico” foi utilizado inicialmente no lugar de “fonológico” por referência a “queremas”, o qual corresponde ao termo “fonemas” nas línguas orais. Quadros e Karnopp (2004), seguindo Stokoe (1960), usam o termo “quirema” (com “i”), esclarecendo que o referido autor propôs inicialmente esse termo para marcar a diferença entre os sistemas linguísticos oral e sinalizado, considerando que a palavra “quirologia”, do grego, refere-se à arte de se exprimir por meio do movimento dos dedos e das mãos. Entretanto, em momento posterior, o próprio autor e seus seguidores passaram a usar os termos fonema e fonologia por considerá-los mais abrangentes e apropriados ao estudo da linguística visual espacial. Além disso, as autoras justificam que a utilização desses últimos termos também se aplica às línguas de sinais por se tratarem de línguas naturais, as quais compartilham os mesmos princípios linguísticos das demais línguas.

1.1.1 A Língua Brasileira de Sinais – Libras

A Língua Brasileira de Sinais é considerada a língua natural dos brasileiros surdos em razão de ser a língua por meio da qual a comunidade surda brasileira se comunica com outras pessoas surdas ou ouvintes. Em geral, é a primeira língua aprendida na família por crianças

cujos pais fazem uso da Libras cotidianamente, geralmente filhos de pai e/ou mãe surdos. No caso de pais ouvintes que não desenvolvem alguma competência na Libras, a aprendizagem dessa língua acaba ocorrendo tardiamente (quando ocorre), geralmente na época em que a criança surda ingressa na escola. Contudo, é preciso lembrar que são muitas e diversas as situações às quais os surdos estão sujeitos, o que certamente irá determinar a forma de contato com a Libras e o modo de sua aquisição ou aprendizagem.

Autores como Brito (1995), Gesser (2006), Quadros (2011) e Quadros e Karnopp (2004) são unânimes ao afirmarem que a Libras, igualmente a todas as línguas de sinais, é uma língua natural com a mesma complexidade linguística e funcionalidade inerentes às línguas orais. Consideram que ela surgiu naturalmente entre os surdos brasileiros e serve perfeitamente aos propósitos linguístico-comunicativos que seus usuários necessitam.

Nas palavras de Brito (1995), a Libras

é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e [também] de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem. É uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros da mesma forma que o Português, o Inglês, o Francês, etc. surgiram ou se derivaram de outras línguas para servir aos propósitos linguísticos daqueles que as usam. (BRITO, 1995, p. 11).

Em outras palavras, atribui-se à Libras o *status* de língua porque ela é também constituída pelos níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (BERNARDINO, 2000; BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004), com estrutura gramatical e forma de articulação próprias. Assim, o que é denominado palavra ou item lexical nas línguas orais é denominado sinais, nas línguas de sinais, evidentemente em decorrência de sua natureza visual espacial.

Tendo as mãos como articuladores primários na produção da mensagem (BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004), os sinais podem ser executados com uma ou com as duas mãos, dependendo da mão dominante do sinalizador, se destro ou canhoto, mas sempre em concordância com os movimentos da face e do corpo, daí a sua natureza espaço-visual. Nas fotos⁶ a seguir, mostro exemplos de sinais executados com uma ou duas mãos (Figuras 1 e 2).

⁶ Agradeço a Caroline Rabelo, que gentilmente aceitou o convite para servir de modelo nas ilustrações dos exemplos aqui apresentados.



Figura 1 – Sinais executados com uma mão.

Fonte: fotografias pertencentes ao acervo pessoal da pesquisadora para este estudo.

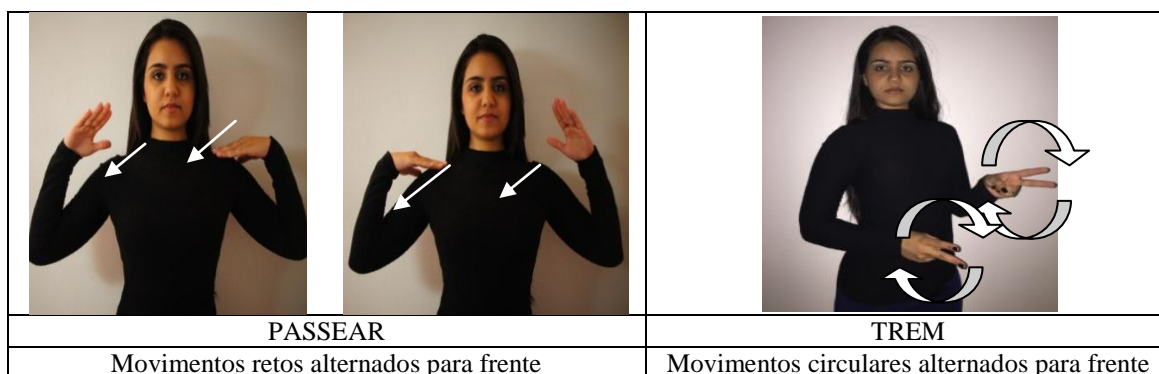


Figura 2 – Sinais executados com duas mãos.

Fonte: fotografias pertencentes ao acervo pessoal da pesquisadora.

Registro, neste trabalho, a dificuldade de se ilustrar os sinais, com relação à preocupação de não posicionar as setas, que pretendem indicar o movimento do sinal, à frente do rosto ou sobre as mãos, evitando, assim, encobri-los e prejudicar o entendimento sobre como o referido sinal é realizado. Da mesma forma, as setas, eventualmente, não representam claramente o movimento que o sinal exige ao ser executado.

Nas próximas seções, apresento algumas características da Libras relativas aos níveis linguísticos e forma de articulação. Início pelo gramática.

1.2 Gramática na Libras

Na Libras, a gramática é estruturada no espaço de sinalização e compreende a forma como os sinais são manipulados nesse espaço. Quadros (2008, p. 49) afirma que “as relações espaciais nas línguas de sinais são muito complexas” e explica que as relações gramaticais são realizadas em um espaço que compreende a frente do corpo, uma área que vai do topo da cabeça até aos quadris e até onde os braços alcançam, nas laterais. As sentenças sinalizadas

⁷ As palavras em letras maiúsculas referem-se a conceitos representados pelos sinais e não a palavras da Língua Portuguesa, conforme Brito (1995).

são finalizadas por uma pausa. A Figura 3 a seguir ilustra o espaço de sinalização, conforme Brito (1995, p. 73).

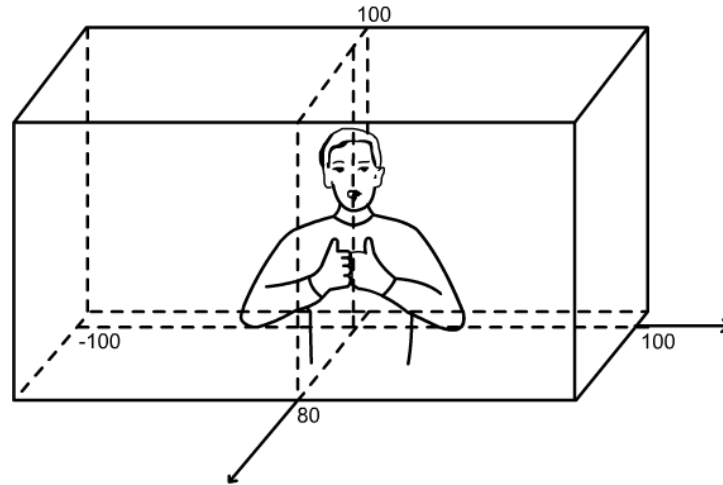


Figura 3 – Espaço de sinalização.
Fonte: Brito (1995, p. 73).

Conforme Quadros (2008) explicita, na Libras, a informação gramatical ocorre simultaneamente ao sinal, com o uso de mecanismos que envolvem dois aspectos: (1) a incorporação, que é utilizada para expressar localização, número e pessoa, e (2) o uso de sinais não manuais, tais como o movimento do corpo e as expressões faciais. No exemplo mostrado a seguir, a incorporação ocorre no movimento repetitivo do sinal ENTREGAR, que indica “entregar a cada um de vocês” (adaptado de QUADROS, 2008, p. 49), bem como a incorporação do pronome, quando o movimento do sinal parte do sinalizador, indicando “eu”, formando, portanto, a mensagem “eu dou balas a eles”, conforme se observa na Figura 4:



Figura 4 – Exemplo de incorporação ocorrendo no sinal ENTREGAR.
Fonte: acervo pessoal. Exemplo de incorporação, adaptado de Quadros e Karnopp (2004).

As Figuras 5 a 8 ilustram o tipo de frase, de acordo com a expressão facial, em que cada uma delas determina se a oração é interrogativa, irônica, afirmativa ou negativa,

exemplos retirados de Quadros (2008). A expressão facial é uma informação expressa simultaneamente ao sinal, sendo esse fator e o uso dos sinais relacionados no espaço “fundamentais nas línguas de sinais, pois determinam relações sintáticas e semânticas/pragmáticas” (QUADROS, 2008, p. 50).



Figura 5 – Exemplo de sinais não manuais – uso de expressão facial para indicar frase interrogativa.
Fonte: acervo pessoal. Uso de sinais não manuais para indicar interrogação, adaptado de Quadros e Karnopp (2004).



Figura 6 – Exemplo de sinais não manuais – uso de expressão facial para indicar frase com tom irônico.
Fonte: acervo pessoal. Uso de sinais não manuais para indicar ironia, adaptado de Quadros e Karnopp (2004).



Figura 7 – Exemplo de sinais não manuais – uso de expressão facial para indicar frase afirmativa.
Fonte: acervo pessoal. Uso de sinais não manuais para indicar afirmação, adaptado de Quadros e Karnopp (2004).



Figura 8 – Exemplo de sinais não manuais – uso de expressão facial para indicar frase negativa.

Fonte: acervo pessoal. Uso de sinais não manuais para indicar negação, adaptado de Quadros e Karnopp (2004).

As figuras apresentadas se prestaram a esclarecer que, na Libras, a informação gramatical ocorre através dos sinais manuais e também dos sinais não manuais. No subtítulo seguinte, serão abordados os temas “nome” e “pronome” na Libras.

1.2.1 Aspectos fonológicos da Libras

No nível da estrutura fonológica, a Libras é organizada a partir de três parâmetros principais, a saber: (1) configuração das mãos, (2) ponto de articulação e (3) movimento (BERNARDINO, 2000; BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004). A *configuração das mãos* diz respeito aos diversos formatos que a mão pode assumir para realizar determinado sinal, podendo ser executado com uma ou duas mãos; o *ponto de articulação* refere-se ao lugar do corpo onde será realizado o sinal; e o *movimento* refere-se ao deslocamento da mão no espaço durante a realização do sinal.

A Figura 9 a seguir ilustra a configuração das mãos nos seus diversos formatos para a produção dos sinais: (1) “F” em Libras (para realizar essa letra, é necessário posicionar o dedo polegar na lateral externa do dedo indicador. O dedo indicador, por sua vez, ficará flexionado, enquanto os outros dedos ficarão estendidos); (2) “T” em Libras (para realizar essa letra, é necessário posicionar o dedo polegar na lateral interna do dedo indicador, ficando entre o indicador e o médio. O dedo indicador ficará flexionado, enquanto os outros dedos ficarão estendidos); e (3) “F” em ASL (para realizar essa letra, os dedos polegar e indicador devem ficar curvos, unindo-se pelas pontas, enquanto os outros dedos devem ficar estendidos). Pretendo, com isso, ilustrar as sutilezas das marcas que identificam os sinais, dependendo da posição que o dedo assume. Esses exemplos correspondem aos mencionados em Brito (1995).

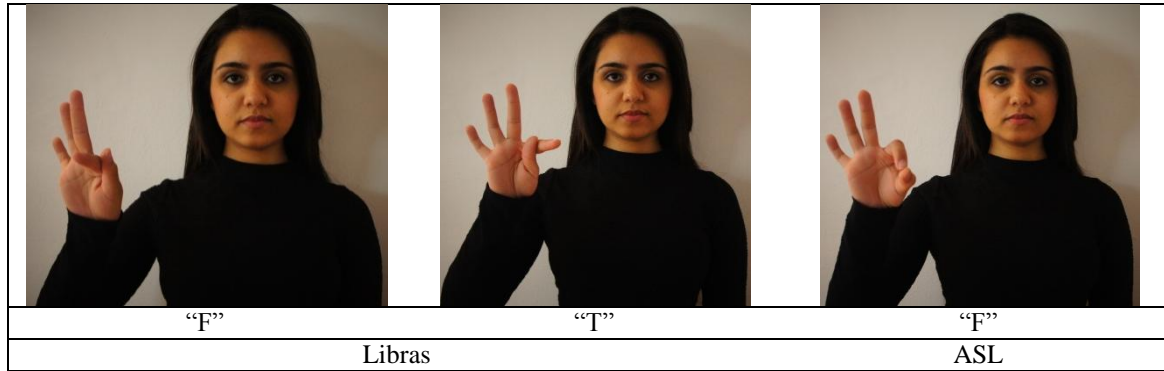


Figura 9 – Exemplos de configurações das mãos.

Fonte: fotografias produzidas pela pesquisadora, com base nos exemplos de Brito (1995, p. 36-37).

Brito (1995) colaborou bastante para a área de Libras, apresentando, à época, 19 configurações de mãos, sendo estas os formatos conhecidos que a mão poderia assumir para produzir sinais correspondentes aos fonemas representativos de letras e números, que podem ser conferidas na Figura 10.

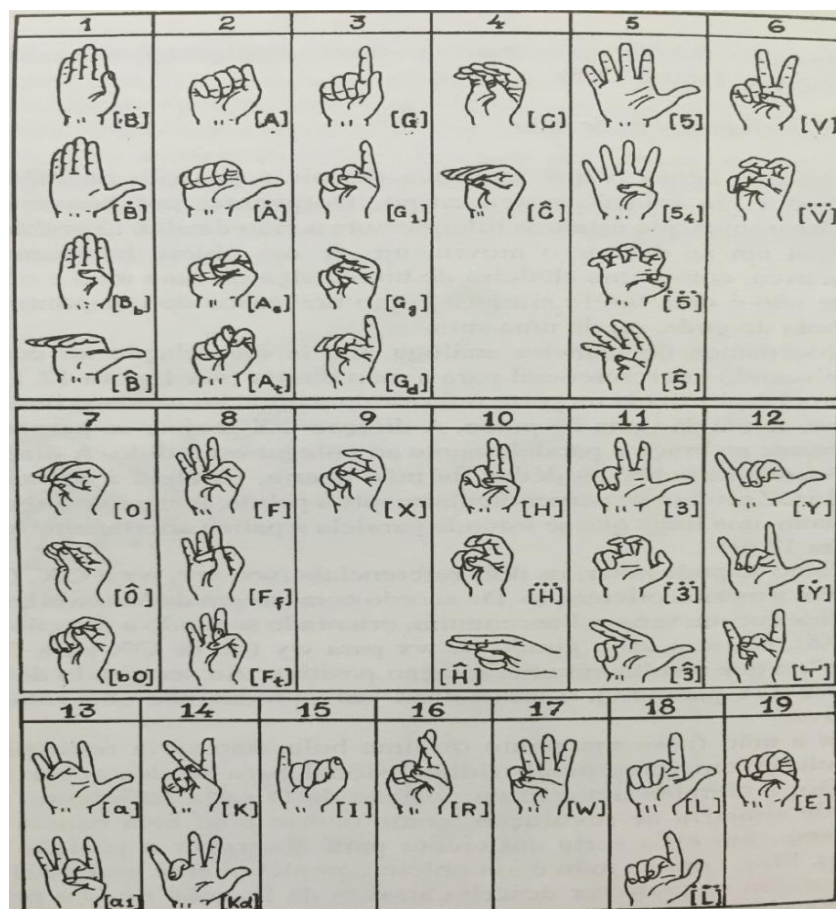


Figura 10 – Exemplos de configurações das mãos com base em Brito (1995).

Fonte: Brito (1995, p. 220).

Posteriormente, foram feitos mais estudos e, atualmente, estão catalogadas 75 configurações. Elas podem ser conferidas na Figura 11 que se segue.



Figura 11 – Exemplos de configurações das mãos com base em Faria-do-Nascimento (2009).

Fonte: Faria-do-Nascimento (2009, p. 177-183) *apud* Chaibue (2013, p. 30).

O ponto de articulação, como mencionado anteriormente, refere-se ao local onde o sinal é realizado, podendo ser em frente ao corpo, no espaço neutro⁸, próximo ao corpo, na cabeça, pescoço ou tórax. A Figura 12 a seguir ilustra os diversos locais de articulação dos sinais correspondentes às glosas⁹ APRENDER, SUJO e ALEGRIA.

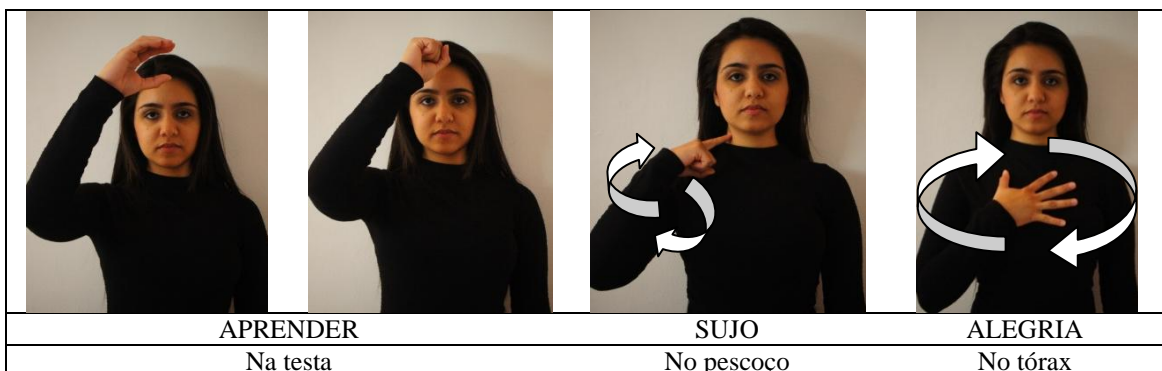


Figura 12 – Exemplos de diferentes pontos de articulação onde os sinais podem ser executados.

Fonte: fotografias produzidas pela pesquisadora para ilustração de sinais localizados em diferentes pontos de articulação, conforme Brito (1995).

⁸ Dentro do espaço de realização dos sinais, alguns locais para sinalizar são bem específicos, como “em frente ao tórax”. Outros não são relevantes. Nesse caso, o ponto de articulação se denomina *espaço neutro* (cf. BRITO, 1995, p. 215).

⁹ A glosa é a forma escrita referente ao sinal que está sendo focalizado (ALBRES, 2012).

Um parâmetro considerado complexo pelas autoras (BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004) é o movimento, tendo em vista que abarca deslocamentos dos dedos e punhos, chamados de movimentos internos da(s) mão(s), assim como deslocamentos dos sinais no espaço de sinalização, conhecidos por movimentos direcionais, e os movimentos do próprio sinal. De acordo com Brito (1995),

nos movimentos internos da mão, os dedos se mexem durante a realização do sinal, abrindo-se, fechando-se, dobrando-se ou estendendo-se, o que leva a rápidas mudanças na configuração da(s) mão(s). Os movimentos que a(s) mão(s) descreve(m) no espaço ou sobre o corpo podem ser em linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares em várias direções e posições. (BRITO, 1995, p. 38).

As mudanças no movimento do sinal podem alterar o seu significado. Na Figura 13 a seguir, apresento o sinal ENTREGAR, em que o movimento realizado na altura do tórax (1) da sinalizadora em direção à sua frente significa “eu dou a você”; (2) do espaço à frente da sinalizadora em direção a si mesma significa “você dá para mim” e (3) da sinalizadora para a sua lateral direita e em seguida da sinalizadora para sua lateral esquerda significa “eu dou a vocês”.

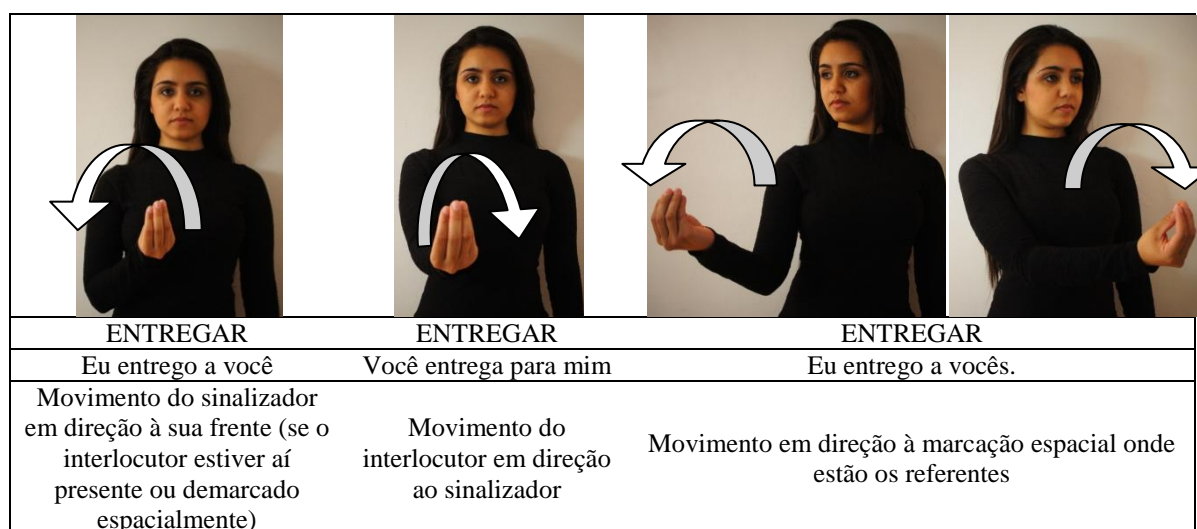


Figura 13 – Exemplos de diferentes movimentos que um mesmo sinal pode assumir.

Fonte: fotografias produzidas pela pesquisadora para ilustração dos diferentes movimentos que um mesmo sinal pode assumir, conforme Brito (1995).

Na Figura 14 a seguir, ilustro dois sinais distintos, ENSINAR e MENTIR, sendo cada um deles executado com um movimento diferente. ENSINAR exige que os dedos fechados se abram em um movimento rápido, tornando a se fecharem, ao mesmo tempo em que os braços deslocam as mãos para frente, apresentando, portanto, dois movimentos: o interno e o

direcional. O sinal MENTIR apresenta somente um movimento, o direcional, reto e repetitivo, de vaivém.



Figura 14 – Exemplos de diferentes movimentos em sinais distintos.

Fonte: fotografias produzidas pela pesquisadora para ilustração de diferentes movimentos em sinais distintos, conforme Brito (1995).

Brito (1995) discorre sobre os parâmetros secundários, como (1) a disposição das mãos, (2) a orientação das mãos e (3) a região de contato. A disposição das mãos diz respeito à articulação dos sinais, que podem ser realizados apenas pela mão dominante, ou por ambas as mãos. Nesse segundo caso, as duas mãos podem se movimentar para formar o sinal, ou apenas a mão dominante se movimenta, enquanto a mão de apoio funciona como ponto de articulação. A Figura 15 a seguir ilustra essa explicação com três sinais distintos, quais sejam: COMER, LIBRAS e VERDADE. O sinal COMER é realizado, comumente, com a mão dominante; o sinal LIBRAS exige as duas mãos para ser realizado; por fim, o sinal VERDADE também exige as duas mãos para ser realizado; no entanto, a mão dominante realiza o movimento do sinal, enquanto a outra mão serve de apoio.

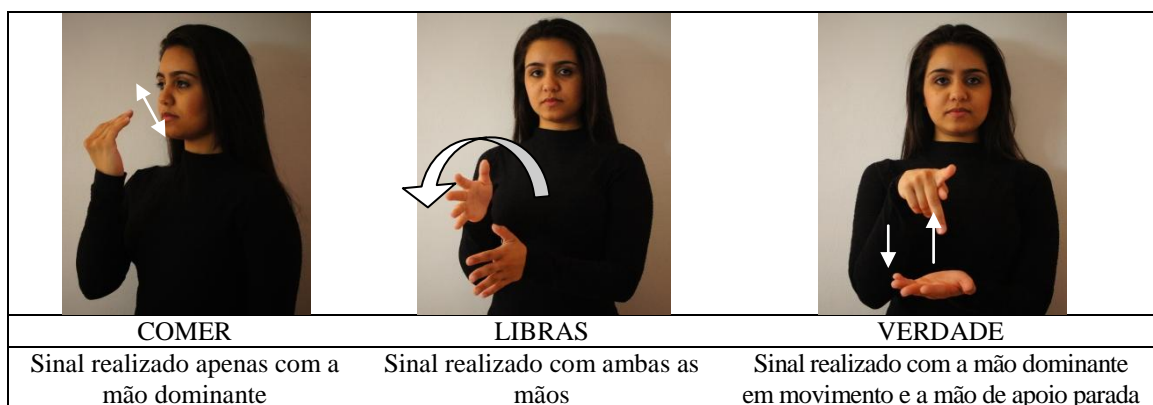


Figura 15 – Exemplos de diferentes disposições que as mãos podem assumir ao realizar um sinal.

Fonte: fotografias produzidas pela pesquisadora para ilustração da produção de sinais com foco na disposição das mãos.

A orientação das mãos diz respeito à direção que a palma da mão se volta durante a execução do sinal, que pode estar voltada para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a esquerda ou para a direita, sendo que, durante a execução do sinal, a palma pode mudar sua orientação. Exemplifico com a Figura 16 as maneiras de posicionar a palma das mãos ao realizar os sinais PROMETER, ALEGRIA E PERGUNTAR. No sinal PROMETER, a palma da mão fica voltada para frente; no sinal ALEGRIA, a palma fica voltada para a sinalizadora, ao passo que, no sinal PERGUNTAR, que requer as duas mãos para ser realizado, apresenta uma palma voltada para medial (a mão de apoio), enquanto a palma da mão dominante se posiciona para baixo.

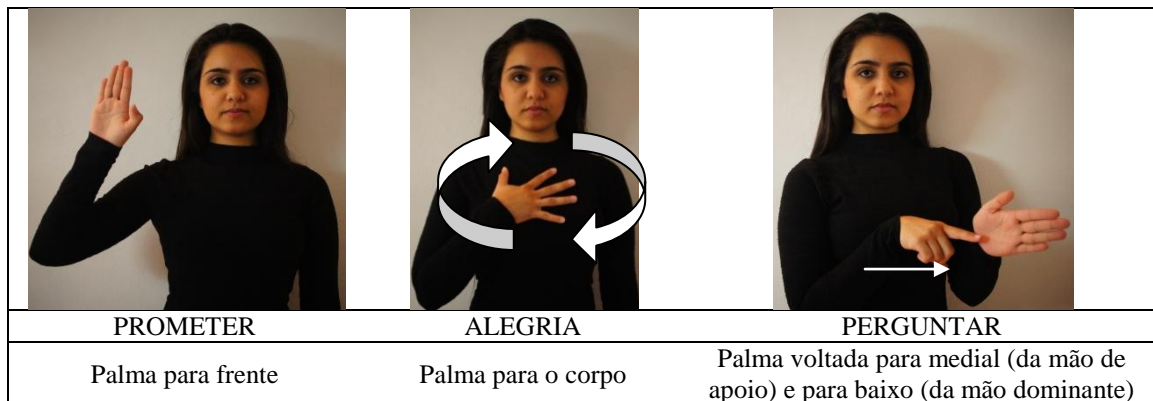


Figura 16 – Exemplos de diferentes orientações para as quais as palmas das mãos podem se voltar ao realizar um sinal. Fonte: fotografias produzidas pela pesquisadora para ilustração da produção de sinais com foco na orientação das palmas das mãos.

A região de contato, por sua vez, diz respeito à parte da mão que entra em contato com o corpo, que pode ser o dorso da mão, ou a palma, ou a ponta dos dedos, ou, ainda, suas falanges.

Brito (1995) discorre sobre os componentes não manuais, considerando a possibilidade de a expressão facial e o movimento do corpo também serem parâmetros fonológicos pela importância que desempenham no significado dos sinais. Para exemplificar a condição marcante da expressão facial no sinal, a autora cita três sinais que ocorrem na mesma configuração de mão, em “G”¹⁰, e na mesma região, na frente; no entanto, o movimento da mão, da cabeça e a expressão facial diferenciam cada significado, conforme as palavras da autora:

¹⁰Letra “G” do alfabeto datilológico é representada pela mão na seguinte configuração:



[...] por exemplo, a diferença entre PENSAR, DUVIDAR E ENTENDER (SP) é feita por esses componentes não manuais. [...] em PENSAR, há apenas um toque; em DUVIDAR, o toque é acompanhado do olhar e da expressão facial indicando dúvida e de balanço da cabeça para os lados; ENTENDER é realizado com um toque do indicador e um rápido afastamento, enquanto os olhos se abrem. (BRITO, 1995, p. 41).

Na Figura 17 a seguir, ilustro os exemplos dados, com enfoque nas expressões faciais da sinalizadora.



Figura 17 – Exemplos de diferentes expressões faciais para significar sinais diversos.

Fonte: acervo pessoal. Ilustração dos sinais PENSAR, DUVIDAR, ENTENDER, com foco na expressão facial, adaptado de Brito (1995, p. 41).

Brito (1995) afirma que a configuração de mão se mantém na letra “G” ao executar os sinais. Em nota de rodapé, ela explica que a letra “G” é realizada com os dedos fechados e com o indicador estendido. No entanto, o que se nota é que a mão, assumindo esta forma, configura o numeral “um”¹¹ convencional.

Quadros e Karnopp (2004) afirmam, com relação às expressões não manuais, que elas

se prestam a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não e interrogativas QU, orações relativas, topicalizações, concordâncias e foco. As expressões não manuais que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 60).

As autoras salientam, ainda, que duas expressões não manuais podem ocorrer ao mesmo tempo durante uma conversação, como, por exemplo, as marcas de interjeição e negação.

¹¹ O numeral “um” convencional ao qual me refiro é aquele em que a mão assume o seguinte formato:



Outro aspecto a ser ressaltado na Libras é a simultaneidade. Apontada como a principal diferença entre as línguas orais e de sinais, a simultaneidade caracteriza-se pela não linearidade dos fonemas. Nas línguas orais, os fonemas obedecem a uma ordem linear, seguem a uma sequência no tempo, e são pronunciados um após o outro, ao passo que na língua de sinais, os fonemas podem ser articulados ao mesmo tempo, isto é, os parâmetros primários podem ser realizados concomitantemente, como o uso de expressões faciais juntamente aos sinais. Na Figura 18, apresento exemplos de simultaneidade; na frase 1, “ele(a) é bonita(o)”, o apontamento para indicar o sujeito ocorre concomitante ao sinal BONIT@. Na frase 2, “conhece ele(a)?”, o apontamento para indicar o sujeito é realizado ao mesmo tempo que o sinal CONHECER.

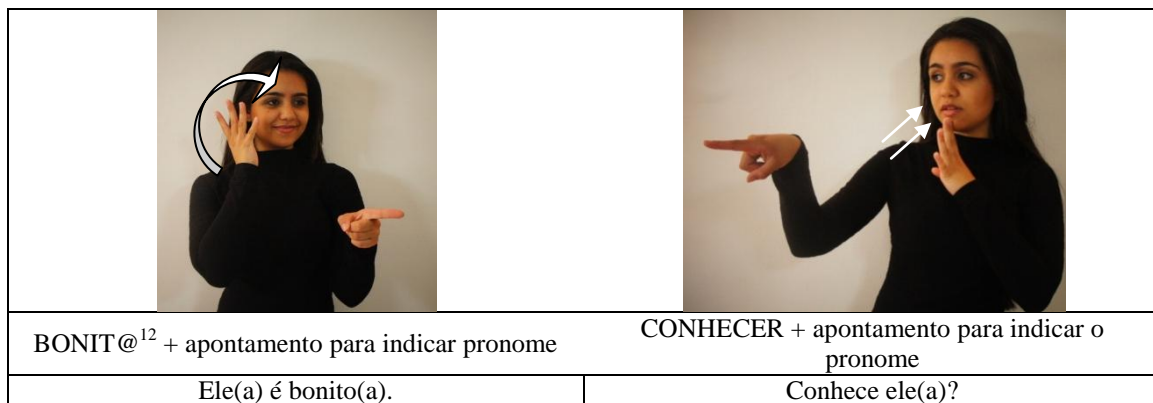


Figura 18 – Exemplos de simultaneidade na realização dos sinais.

Fonte: acervo pessoal. Exemplos de possibilidades de se expressarem dois sinais [duas informações] ao mesmo tempo, escolhidos pela pesquisadora.

Contudo, Brito (1995, p. 29) menciona que, apesar de a simultaneidade ser uma diferença marcante entre as línguas orais e de sinais, é válido lembrar que nas línguas orais essa característica ocorre também na comunicação, como no caso de “sequência de palavras acompanhadas de entoação e no caso dos traços distintivos dos fonemas”. Leite (2008) argumenta que a linearidade pode acontecer na Libras, como no caso do sinal SURDO. Para ser realizado, é preciso que a mão, exibindo a configuração do numeral “um” convencional, em posição medial, toque primeiramente o ouvido do mesmo lado e, em seguida, toque os lábios, assumindo, necessariamente, uma sequência linear para ser realizado.

A seguir, discorro sobre alguns aspectos da morfologia da Libras que se aplicam a este trabalho.

¹² O símbolo @ é aqui utilizado para indicar o gênero neutro na Libras: sistema de transcrição criado por Felipe (1989) *apud* Felipe (2006).

1.2.2 Aspectos morfológicos da Libras

A respeito da morfologia nas línguas de sinais, as autoras Quadros e Karnopp (2004) explicam que a combinação de sinais para formar novos léxicos se difere da formação das palavras nas línguas orais. Nestas, as palavras podem ser formadas pela adição de prefixos e sufixos, ao passo que, nas línguas de sinais, movimentos e contornos acrescentados aos sinais são os morfemas que formam novos sinais.

Com relação ao nível morfológico das línguas de sinais, Brito (1995) escreve que

os mecanismos gramaticais das línguas de sinais, muitas vezes, são também baseados na simultaneidade. A modificação na duração e extensão do Movimento de alguns sinais pode acrescentar a ideia de grau e os verbos multidirecionais apresentam flexão para pessoa e número através da direção do Movimento. (BRITO, 1995, p. 41-42).

Dessa forma, a autora explica que a expressão de gênero é realizada por um sinal composto pelo nome e em seguida o sinal para **HOMEM** ou **MULHER** (como para **NOIVO** ou **NOIVA**). Na Figura 19, apresento o sinal **NOIVO**, que é composto pelo sinal **NOIV@** acrescido do sinal **HOMEM**. Na Figura 20 seguinte, apresento o sinal **NOIVA**, em que se nota o mesmo sinal **NOIV@** seguido do sinal **MULHER**.

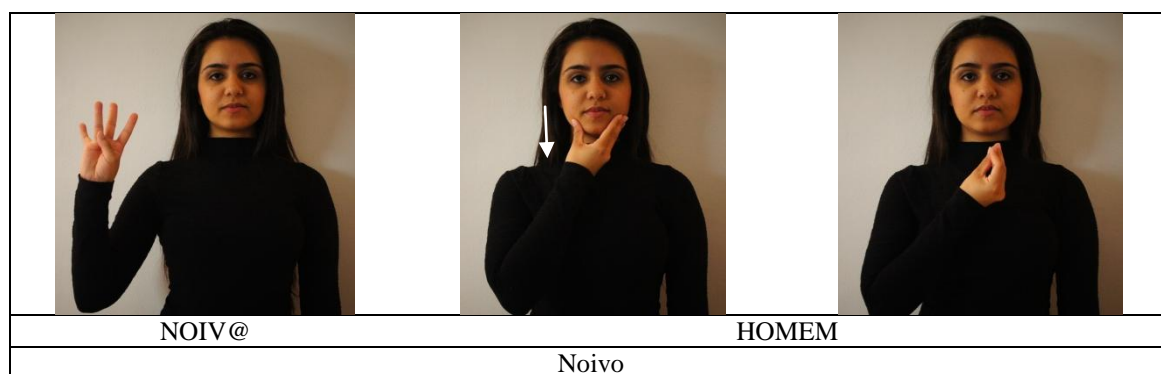


Figura 19 – Exemplo de composição de sinal para expressar substantivo masculino.

Fonte: acervo pessoal. Morfema nome + substantivo masculino ou feminino, adaptado de Brito (1995, p. 42).

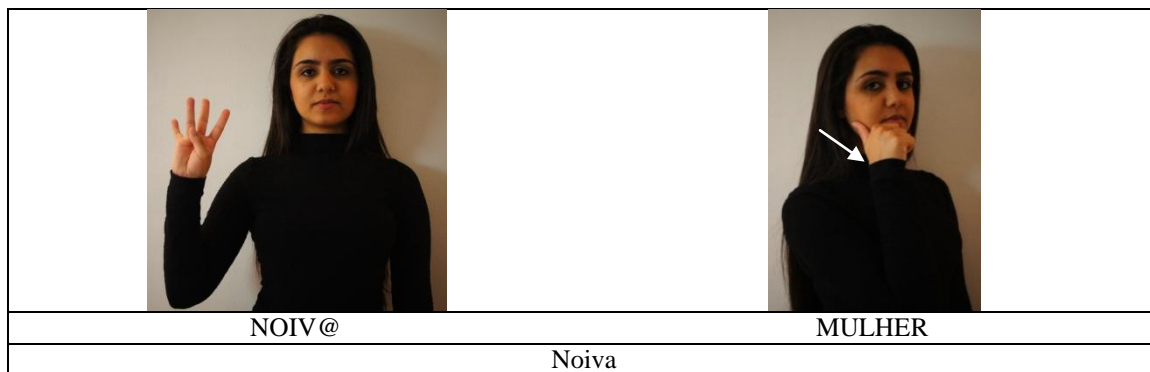


Figura 20 – Exemplo de composição de sinal para expressar substantivo feminino.

Fonte: acervo pessoal. Morfema nome + substantivo masculino ou feminino, adaptado de Brito (1995, p. 42).

A expressão de plural, de acordo com Brito (1995), pode ocorrer pela repetição do sinal ou acrescentando-se o sinal MUITO. É possível notar, na prática, que o mesmo sinal substantivo repetido algumas vezes também dá o sentido de plural. Na Figura 21, apresento o morfema plural conforme relacionado pela autora. Na Figura 22, logo em seguida, ilustro exemplo de plural que também pode ocorrer na prática cotidiana.

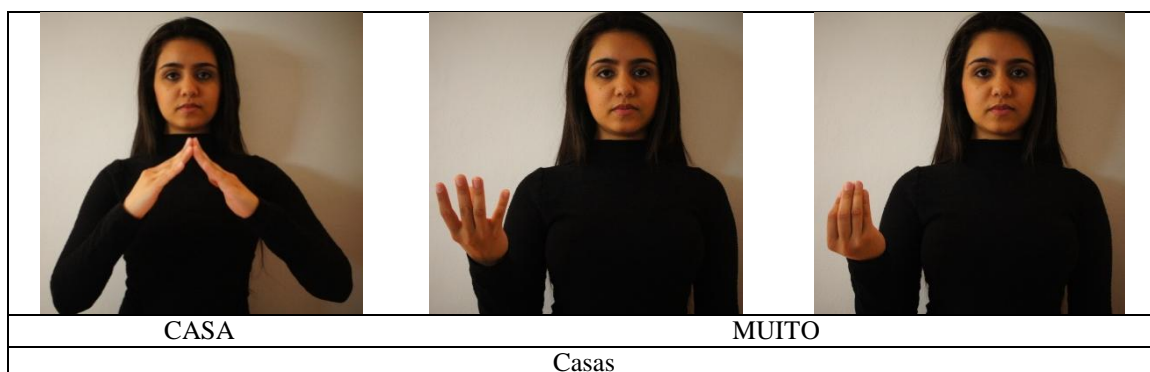


Figura 21 – Exemplo de composição de sinal para expressar plural.

Fonte: acervo pessoal. Morfema plural + substantivo, elencados pela pesquisadora, de acordo com Brito (1995, p. 42).

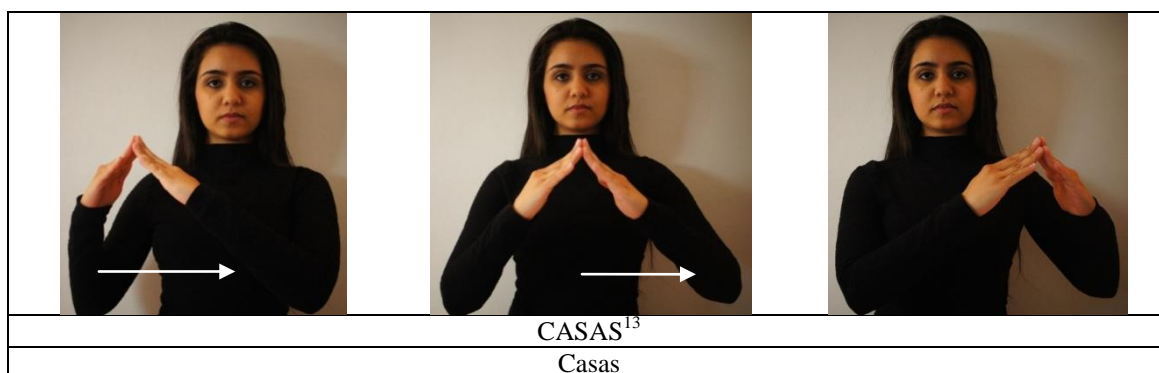


Figura 22 – Exemplo de composição de sinal para expressar plural.

Fonte: acervo pessoal. Morfema plural + substantivo, elencados pela pesquisadora.

¹³ Duas palavras escritas com letras maiúsculas e ligadas por hífen servem para traduzir o conceito que é representado por um sinal, conforme Brito (1995).

Para expressar o grau de adjetivos ou substantivos, de acordo com Brito (1995), expressões faciais são usadas concomitantemente aos sinais. A velocidade e a repetição dos movimentos na execução dos sinais também podem indicar ideias que transmitam a noção de muito, pouco, grande, pequeno, e assim por diante. Na Figura 23, se encontra o morfema superlativo MUITO-NERVOSO, em que se nota a intensificação da expressão facial da sinalizadora, comparando-se os dois quadros. Juntamente a esta expressão facial, o movimento mais intenso do sinal indicam o superlativo.

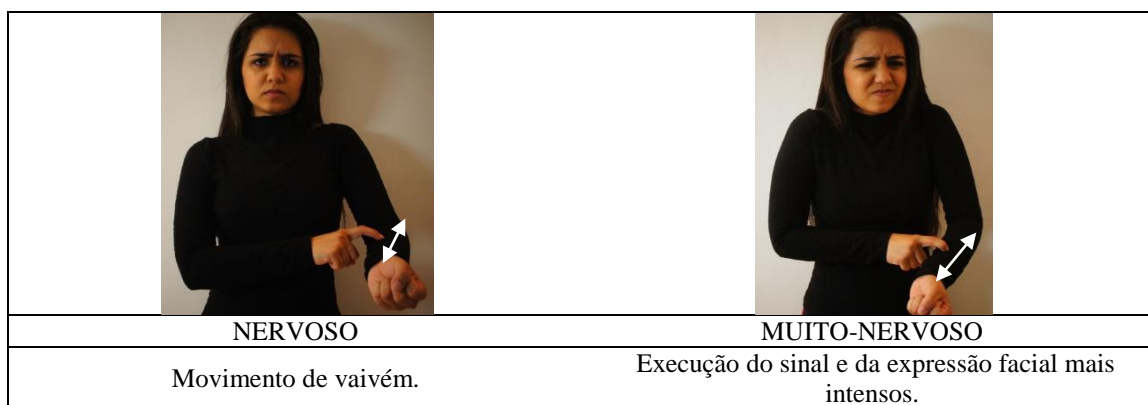


Figura 23 – Exemplo de sinal que demonstra morfema superlativo.

Fonte: acervo pessoal. Morfemas para indicar superlativo – expressão facial concomitante ao sinal, adaptado de Brito (1995, p. 44).

As relações de tempo, segundo Brito (1995), são proferidas pelos sinais que exprimem tempo, como FUTURO, PASSADO, ONTEM, AMANHÃ, HOJE, DAQUI A POUCO, e manifestam relações espaciais entre si. Dessa forma, os sinais que expressam tempo podem ser acrescentados aos sinais que indicam uma ação. Exemplificando, para indicar o passado ou o futuro do verbo estudar, é possível utilizar os sinais ONTEM ou FUTURO, e, em seguida, o verbo, como por exemplo realizar o sinal ESTUDAR, configurando “estudei” ou “estudarei”, conforme se nota na Figura 24.

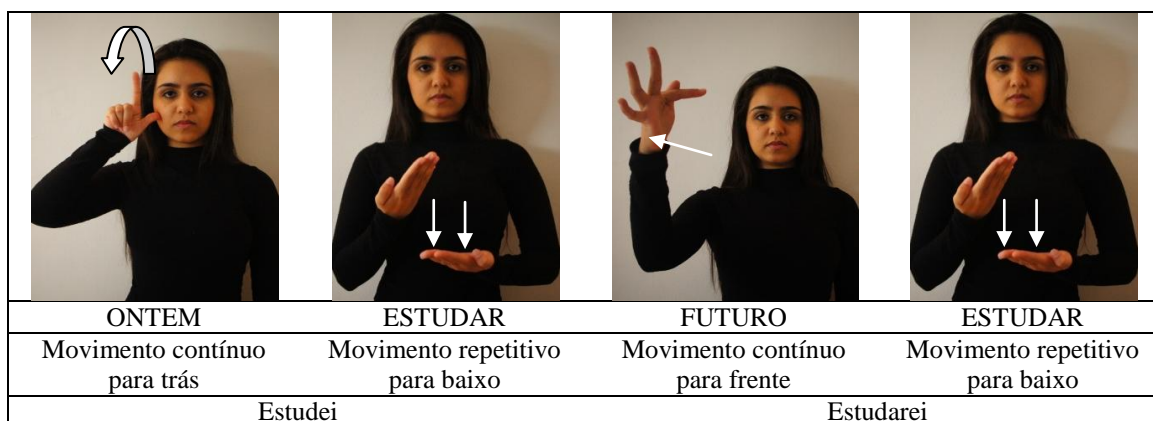


Figura 24 – Exemplos de composição de sinais que indicam morfemas de tempo.

Fonte: acervo pessoal. Exemplos de morfemas para indicar tempo, eleitos pela pesquisadora.

Passo, na sequência, a discorrer sobre a marcação de nomes e pronomes.

1.2.3 Marcação de nomes e pronomes na Libras

Na Libras, o espaço é o local para a organização dos sinais de modo a ocorrer a concordância verbal, os nomes e o sistema pronominal (QUADROS, 2008). Os termos dêiticos são expressos por apontamentos e através deles se estabelecem a referência pronominal, a concordância verbal e as relações gramaticais. Moreira (2007) esclarece que as línguas orais também utilizam gestos de apontamento no momento da enunciação. No entanto,

esses gestos podem ser produzidos ao mesmo tempo em que se pronunciam os pronomes de pessoa (os pronomes *eu*, *tu* e *ele*), por exemplo. Mas, nessas línguas, o canal de produção de gesto é um, e o da produção de elementos linguísticos é outro. Diferentemente, nas línguas de sinais, língua e gesto são produzidos no mesmo espaço físico, e é muito difícil distinguir, de um lado, os elementos que formam os sinais e são discretos, e de outro, elementos que são gestuais. (MOREIRA, 2007, p. 34).

Assim, os nomes são marcados em pontos específicos do espaço de sinalização e esses pontos passam, então, a fazer referência a esses nomes. O uso adequado dessas marcações, desses referentes, é importante para, no decorrer da elocução, serem estabelecidos a concordância verbal e outros mecanismos sintáticos espaciais de maneira coerente. Esses referentes podem ou não estar presentes no espaço de sinalização. No caso de ser primeira ou segunda pessoa, apontamentos são feitos para marcar o pronome, tendo-se por referência o sinalizador. Na Figura 25 a seguir, apresento ilustração de formas pronominais presentes “eu-tu”. EU é sinalizado com o interlocutor apontando para o próprio peito, e TU, apontando para o interlocutor.

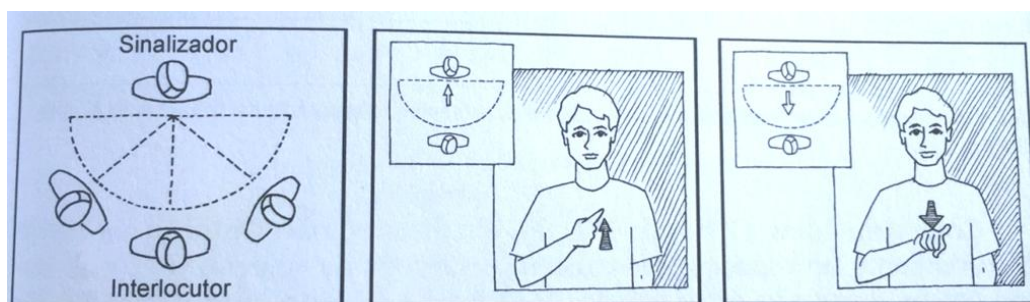


Figura 25 – Apontamentos para representar formas pronominais usadas com referentes presentes.
Fonte: Quadros, 2008, p. 51 (adaptado de LILLO-MARTIN & KLIMA, 1990, p. 192).

Os pronomes de terceira pessoa, tanto do singular quanto do plural, podem ser referidos de maneiras diversas. Quando as pessoas ou objetos estão presentes no contexto, essa referência ocorre através de apontamentos diretos a essas pessoas ou objetos. Quando o referente não está presente no momento, um local no espaço de sinalização é demarcado para assinalar esse referente, que pode ser uma pessoa ou também objetos e lugares. O apontamento pode assumir função anafórica, demandando do sinalizador a marcação antecipada de um local, ao apontar, olhar ou girar o corpo, e poderá retomar aquele nome quantas vezes forem necessárias, mesmo após ter introduzido outros sinais durante a elocução.

Quadros (2008) utiliza Lillo-Martin e Klima (1990) para explicar, na Língua Americana de Sinais, como ocorre a referenciação¹⁴ de terceiras pessoas no caso de estarem essas pessoas ausentes na conversação. Para tanto, o sinalizador aponta para sua direita e demarca aí “João”, soletrando seu nome, e aponta para a esquerda e demarca aí “Maria”, também soletrando seu nome. Assim, esses locais no espaço são as formas pronominais estabelecidas pelo sinalizador. Esse fato também é observado na Libras, e pode ser conferido na Figura 26 disposta a seguir.

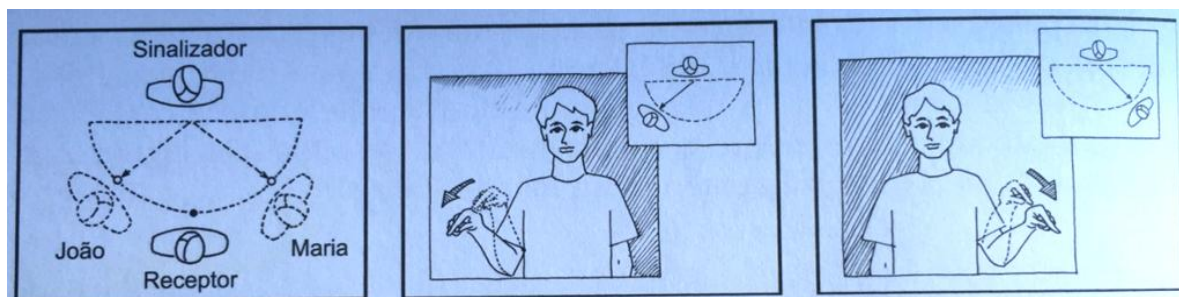


Figura 26 – Apontamentos para indicar formas pronominais usadas com referentes ausentes.
Fonte: Quadros, 2008, p. 52 (adaptado de LILLO-MARTIN & KLIMA, 1990, p. 193).

Com relação à marcação de locais, um sinalizador deverá distribuí-los de maneira que dê sentido ao enunciado, não podendo, portanto, fazê-lo de maneira arbitrária. Geralmente, o sinalizador procurará fazer a relação entre o local do referente e o local estabelecido no espaço. O local pode ser arbitrário quando se tratar de três casos: (1) um referente abstrato, como o termo globalização; (2) referentes descritos individualmente, sem relação uns com os outros, como por exemplo, árvores distribuídas em um campo; ou (3) se o sinalizador não tiver conhecimento da relação espacial real do local. Os locais são estabelecidos no espaço de

¹⁴ Referenciar, na língua de sinais, significa demarcar, no espaço de sinalização, locais, pessoas ou coisas que estão inseridas no discurso.

sinalização de forma a serem diferenciados uns dos outros, como no caso de um avião sobrevoando, que poderá ser sinalizado acima da cabeça; ou uma casa, que poderá ser sinalizada na lateral direita do sinalizador, na altura do tórax.

Quadros (2008) utiliza diversas ilustrações de Baker e Cokely (1980) para explicar as relações espaciais entre referentes presentes e não presentes. A referência à segunda pessoa do singular é feita supondo que o sinalizador esteja olhando para o interlocutor. A autora destaca a importância da direção do olhar para que se compreenda adequadamente, conforme a marcação, de qual pronome se trata. As Figuras 11 a 16 a seguir apresentam uma ou mais linhas pontilhadas, que indica(m) para onde o sinalizador está olhando, e outra linha ou linhas contínuas, que indica(m) para onde ele está apontando. Dessa forma, tem-se o pronome estabelecido. Na Figura 27, nota-se o apontamento para demonstrar o pronome de segunda pessoa singular.

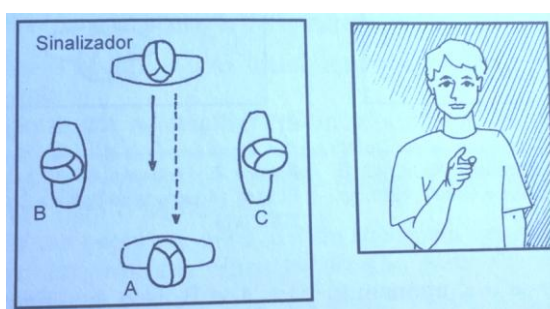


Figura 27 – Apontamento para indicar pronome de segunda pessoa do singular VOCÊ/TU.
Fonte: Quadros, 2008, p. 53 (Adaptado de BAKER; COKELY, 1980, p. 206-207).

Na Figura 28 seguinte, pode-se observar que o sinalizador olha para o ponto B, enquanto aponta para o ponto A, o que terá como significado ELE/A.

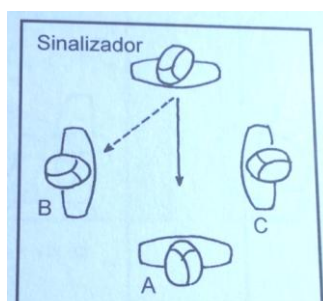


Figura 28 – Apontamento para indicar pronome de terceira pessoa do singular – ELE/A.
Fonte: Quadros, 2008, p. 53 (adaptado de BAKER; COKELY, 1980, p. 206-207).

Se o sinalizador apontar para os pontos C, A e B, poderá significar “você, você e você”, conforme é possível verificar na próxima Figura 29.

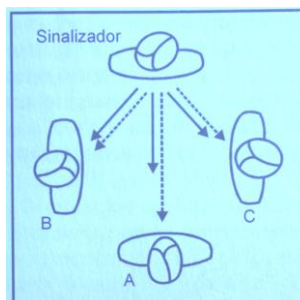


Figura 29 – Apontamento(s) para indicar pronome de segunda pessoa – VOCÊ, VOCÊ, VOCÊ.
 Fonte: Quadros, 2008, p. 54 (adaptado de BAKER; COKELY, 1980, p. 207-208).

Se o sinalizador se dirigir a C, apontando para os pontos A e B, poderá significar (ele/a e ele/a), como se verifica na Figura 30.

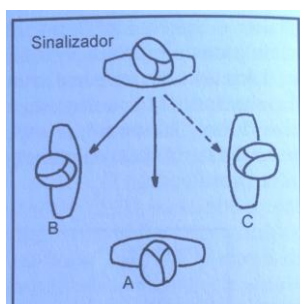


Figura 30 – Apontamento(s) para indicar pronome de terceira pessoa – ELE/A, ELE/A.
 Fonte: Quadros, 2008, p. 54 (adaptado de BAKER; COKELY, 1980, p. 207-208).

Se o sinalizador se dirigir a C e apontar para C e A, poderá significar “você e ele/a”, de acordo com a Figura 31.

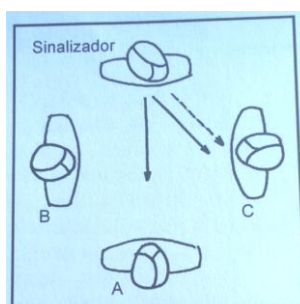


Figura 31 – Apontamento(s) para indicar pronome de segunda e terceira pessoas – VOCÊ, ELE/A.
 Fonte: Quadros, 2008, p. 54 (adaptado de BAKER; COKELY, 1980, p. 208-209).

Quadros (2008) explica que a referência definida pode compreender um número indeterminado de pessoas. Entretanto, o sinalizador pode se referir a um grupo de três ou mais pessoas, sem salientar nenhuma delas, apontando para todos em um movimento em forma de arco. Se o sinalizador quiser se incluir, poderá apontar para si e em seguida para os demais referentes, significando “nós”. Esse fato está ilustrado na Figura 32 a seguir.

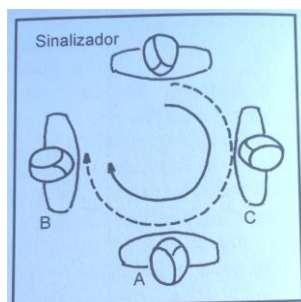


Figura 32 – Apontamento para indicar pronome de primeira pessoa do plural.
 Fonte: Quadros, 2008, p. 54 (adaptado de BAKER; COKELY, 1980, p. 208-209).

Há outras maneiras de expressar o pronome “nós” em Libras; porém, optei por discutir apenas os aspectos identificados nos dados deste estudo.

Em seguida, apresento a discussão dos teóricos a respeito da marcação de mudança referencial na Libras.

1.2.4 Marcação e mudança referencial na Libras

Quadros (2008) cita Baker e Cokely (1980) para explicar que, na Língua Americana de Sinais, existem muitas formas para se estabelecerem referentes em torno do corpo do sinalizador, em determinados pontos no espaço. Essa forma para distribuir os referentes no espaço não é aleatória, mas deve seguir uma regra. A autora cita como exemplo a possibilidade de o sinalizador ter a intenção de contar um episódio ocorrido no passado e querer relacionar algo a ele. Deverá, para tanto, estabelecer no espaço um local que designe o ocorrido, bem como estabelecer a relação entre os participantes, o tempo e o episódio no local real. Esse acontecimento é denominado de Princípio Real. No entanto, se o local do evento ou as pessoas ou objetos forem desconhecidos, esse princípio não pode ser seguido. Dessa forma, os locais são demarcados no espaço de forma alternada, do lado oposto do interlocutor, se ele estiver presente. Esses fenômenos também ocorrem na Libras. As Figuras 33 e 34 ilustram a maneira de se estabelecer um ponto ao contar uma história.

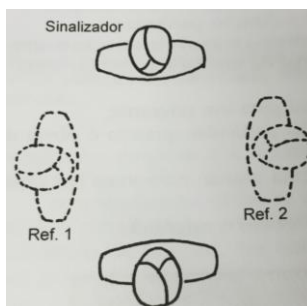


Figura 32 – Ilustração de estabelecimento de referentes espaciais com locutor presente, de frente para o interlocutor.
Fonte: Quadros, 2008, p. 56 (adaptado de BAKER; COKELY, 1980, p. 224-225).

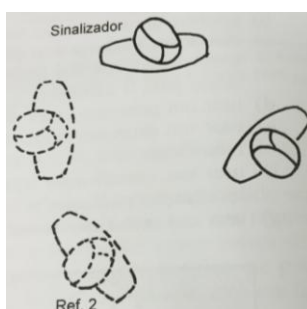


Figura 34 – Ilustração de estabelecimento de referentes espaciais com locutor presente, ao lado do interlocutor.
Fonte: Quadros, 2008, p. 56 (adaptado de BAKER; COKELY, 1980, p. 224-225).

Quadros (2008) utiliza Bellugi, Lillo-Martin, O’Gray e VanHoeck (1990) para explicar a correferência na Língua Americana de Sinais:

Quando um referente é associado a um local, [...] essa associação é mantida até uma mudança futura. A mudança ocorre sob certas circunstâncias a fim de que novas associações sejam automaticamente estabelecidas. Normalmente, essas mudanças são assinaladas por um ou mais locais estabelecidos no espaço, ou por uma mudança na postura do corpo do sinalizador. (QUADROS, 2008, p. 56).

Essa mudança pode ser sinalizada pela marcação de outros locais no espaço, associados ao referente anteriormente marcado, ou pela mudança de postura do corpo do sinalizador. Na Libras, também é possível fazer a marcação dos referentes no espaço e relacioná-los entre si.

Na Libras, o fato de poder estabelecer os pronomes no espaço reduz a possibilidade de ambiguidade de sentidos em determinadas frases ocorridas em Língua Portuguesa, conforme se observa nos exemplos citados em Quadros (2008, p. 57): “Paulo contou a João que sua mulher caiu”, sendo que, ao usar o pronome possessivo “sua”, é gerada a ambiguidade no sentido da frase, podendo ser tanto a esposa de Paulo quanto a de João que caiu. As Figuras 35, 36 e 37 apresentam a frase “Paulo contou a João que sua mulher caiu”, fazendo uma comparação entre a Língua Portuguesa e a Libras. É possível notar, onde se referencia Paulo

(à direita da sinalizadora, Figura 34), e pelo apontamento posterior referente a ele (no sinal DELE, Figura 35), que foi a mulher dele, de Paulo, quem caiu. Em razão dessa referência, a ambiguidade não ocorre na Libras, conforme pode-se observar nas Figuras 35 a 36.



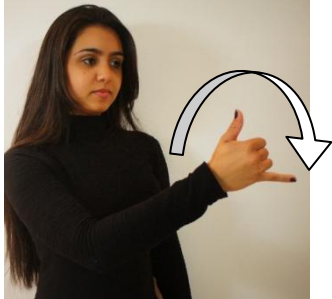
Libras			
Glosa	PAULO (local de referência para Paulo)	JOÃO (local de referência para João)	CONTAR (direção do verbo de Paulo para João)
Português	Paulo contou a João que		

Figura 35 – Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras.

Fonte: acervo pessoal. Exemplo de ambiguidade em Língua Portuguesa que não ocorre na Libras, adaptado de Quadros (2008).

Libras			
Glosa	DELE (apontamento para Paulo – a mulher de Paulo)	MULHER (ESPOSA)	CASAL
Português	sua mulher		

Figura 36 – Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras (continuação).

Fonte: acervo pessoal. Exemplo de ambiguidade em Língua Portuguesa que não ocorre na Libras, adaptado de Quadros (2008).



Libras		
Glosa	CAIR	
Português	caiu (a mulher de Paulo).	

Figura 37 – Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras (continuação).

Fonte: acervo pessoal. Exemplo de ambiguidade em Língua Portuguesa que não ocorre na Libras, adaptado de Quadros (2008).

A seguir, nas Figuras 38, 39 e 40, apresento a mesma frase na Língua Portuguesa (Paulo contou a João que sua mulher caiu), fazendo, novamente, uma comparação com a Libras. Nesse caso, no entanto, pela referênciação (João à esquerda da sinalizadora, Figura 37) e apontamento relativo a ele (no sinal DELE, Figura 38), é possível entender que a frase indica, na Libras, que a esposa de João foi quem caiu.

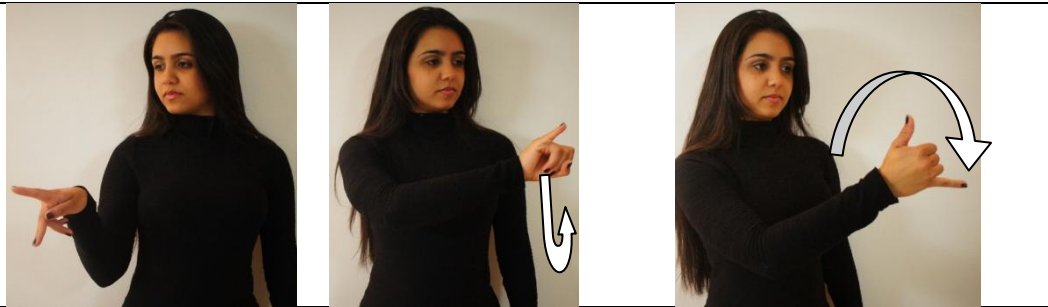
Libras	
Glosa	PAULO (local de referência para Paulo) JOÃO (local de referência para João) CONTAR (direção do verbo de Paulo para João)
Português	Paulo contou a João que

Figura 38 – Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras.

Fonte: acervo pessoal. Exemplo de ambiguidade em Língua Portuguesa que não ocorre na Libras, adaptado de Quadros (2008).

Libras	
Glosa	DELE (apontamento para João – a mulher de João) MULHER (ESPOSA) CASAL
Português	sua mulher

Figura 39 – Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras (continuação).

Fonte: acervo pessoal. Exemplo de ambiguidade em Língua Portuguesa que não ocorre na Libras, adaptado de Quadros (2008).

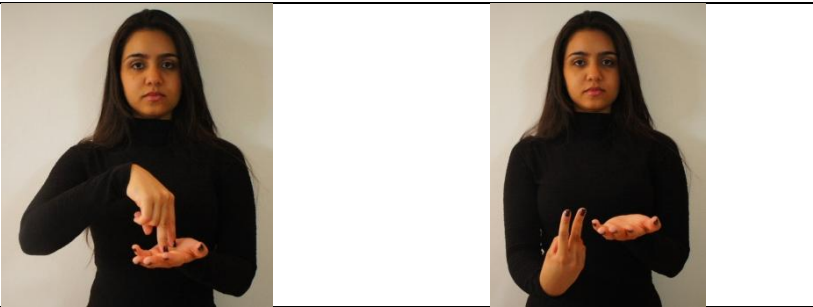
Libras	
Glosa	CAIR
Português	caiu (a mulher de João).

Figura 40 – Exemplo de ambiguidade na Língua Portuguesa que não ocorre na Libras (continuação).

Fonte: acervo pessoal. Exemplo de ambiguidade em Língua Portuguesa que não ocorre na Libras, adaptado de Quadros (2008).

A frase em Língua Portuguesa, em ambos os exemplos dispostos nas Figuras 35 a 40, é a mesma, gerando a ambiguidade ao se utilizar o pronome possessivo “sua”. Na Libras, essa ambiguidade não ocorre pelo fato de ser possível estabelecer no espaço a relação entre os referentes, apontando para Paulo (Figura 36, sinal DELE, localizado à direita da sinalizadora), ou para João (Figura 39, sinal DELE, localizado à esquerda da sinalizadora), ao indicar qual das esposas havia caído, se a de Paulo ou a de João. Quadros (2008) argumenta que esse mecanismo parece ser exclusivo das línguas na modalidade espaço-visual.

Tendo apresentado as discussões a respeito de marcação e mudança referencial, passo a discorrer a respeito da concordância verbal.

1.2.5 Concordância verbal na Libras

Com base em Padden (1990), Quadros (2008, p. 59) explica que os verbos na Língua Americana de Sinais apresentam várias classes, e acrescenta que, para essas classes em Libras, também encontram-se verbos que a elas se encaixam. Essas classes são divididas conforme a flexão do verbo em número e pessoa, se se flexionam ou não. Seriam elas:

- (a) *Plain verbs* – são os verbos que não se flexionam em pessoa e número e não tomam afixos locativos. Alguns desses verbos se flexionam em aspecto. Exemplos dessa categoria na Libras são CONHECER, AMAR, APRENDER, SABER, INVENTAR, GOSTAR.
- (b) *Inflecting verbs* – são os verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não tomam afixos locativos. Exemplos dessa categoria na Libras são DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR.
- (c) *Spatial verbs* – são os verbos que tem afixos locativos. Exemplos na Libras são VIAJAR, IR, CHEGAR.

Dessa forma, ao se utilizar um verbo da categoria de *plain verbs*, o sinalizador executa o sinal sempre da mesma maneira, não indicando a pessoa que executa ou sofre a ação. Já ao sinalizar um verbo da categoria de *inflecting verbs*, o sinalizador realiza os sinais de acordo com o sujeito, marcando se é simples ou composto, sem, no entanto, indicar locais no espaço. Por sua vez, ao sinalizar um verbo da categoria de *spatial verbs*, o sinalizador indicará um local no espaço, indicando o sujeito e o movimento correspondente ao verbo.

Quadros (2008) explica que os verbos que se flexionam são chamados também de verbos com concordância, e afirma que essa terminologia é utilizada pela maioria dos pesquisadores de línguas de sinais; portanto, ela também adota essa nomenclatura. Um exemplo de verbo dessa classe em Libras é DIZER, “que concorda tanto com o sujeito como com o objeto” (QUADROS, 2008, p. 60). As figuras a seguir, adaptadas de Quadros (2008),

exemplificam o funcionamento do referido verbo. Na Figura 41, letra a, tem-se o verbo na forma infinitiva, assim como nas letras b e c. A Figura 42 ilustra o ponto de partida do movimento do verbo, indicando o sujeito da oração e o ponto final do movimento, o objeto.

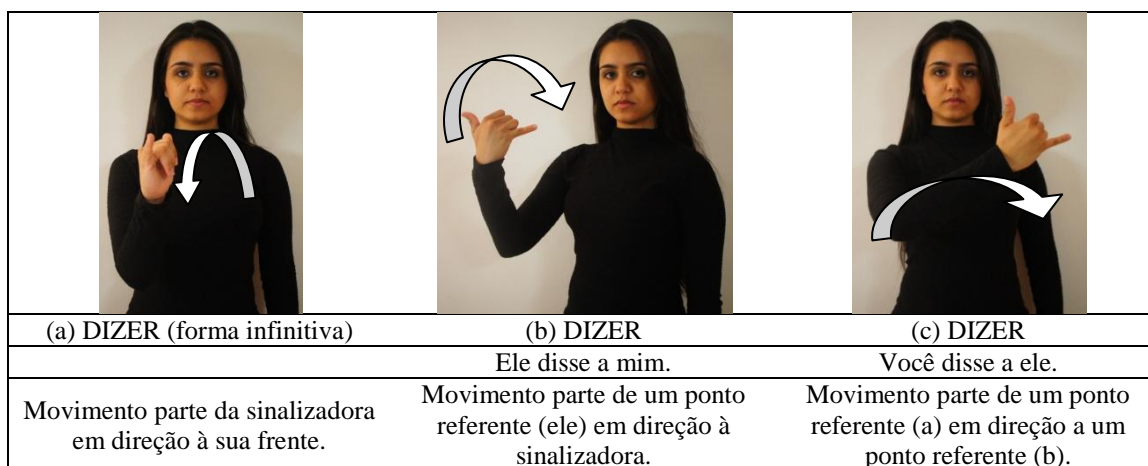


Figura 41 – Concordância do verbo DIZER na Libras.

Fonte: acervo pessoal. Demonstração da concordância do verbo DIZER na Libras, adaptado de Quadros e Karnopp (2004, p. 61).

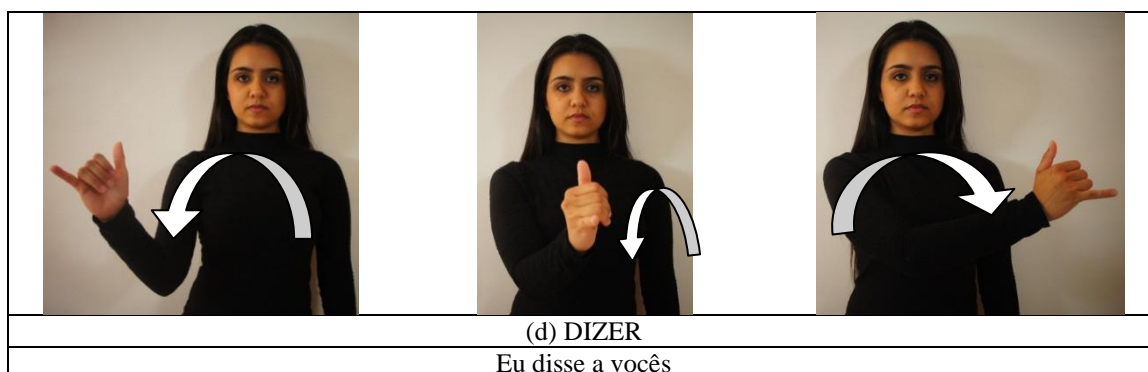


Figura 42 – Concordância do verbo DIZER na Libras (continuação).

Fonte: acervo pessoal. Demonstração da concordância do verbo DIZER na Libras, adaptado de Quadros e Karnopp (2004, p. 61).

A seguir, discorro sobre a datilologia.

1.2.6 Datilologia

A datilologia, ou alfabeto manual, representa as letras do alfabeto da Língua Portuguesa. Para sua realização, as mãos assumem configurações que constituem os sinais, podendo ou não ter movimento. Geralmente, é realizada com a mão dominante do sinalizador, que a posiciona à frente do corpo, na altura do tórax. É importante dizer que a datilologia não é a língua de sinais. Na Libras, a datilologia é realizada utilizando-se somente uma das mãos,

ao passo que, nas línguas de sinais de outros países, ela pode ser realizada com ambas as mãos, como a datilologia na Língua de Sinais britânica, ou até em conjunto com o rosto, como a datilologia na Língua de Sinais argentina.

Na Libras, a datilologia é utilizada para nomear algo que porventura não tenha sinal correspondente (ROSA, 2005). Algumas soletrações se constituem empréstimos da Língua Portuguesa e, com o tempo, foram incorporadas à Libras, tornando-se léxico, como no caso dos sinais SOL, AZUL, NUNCA (BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004). Disponibilizo, nas Figuras 43 e 44 a seguir, os sinais que ilustram os exemplos mencionados.

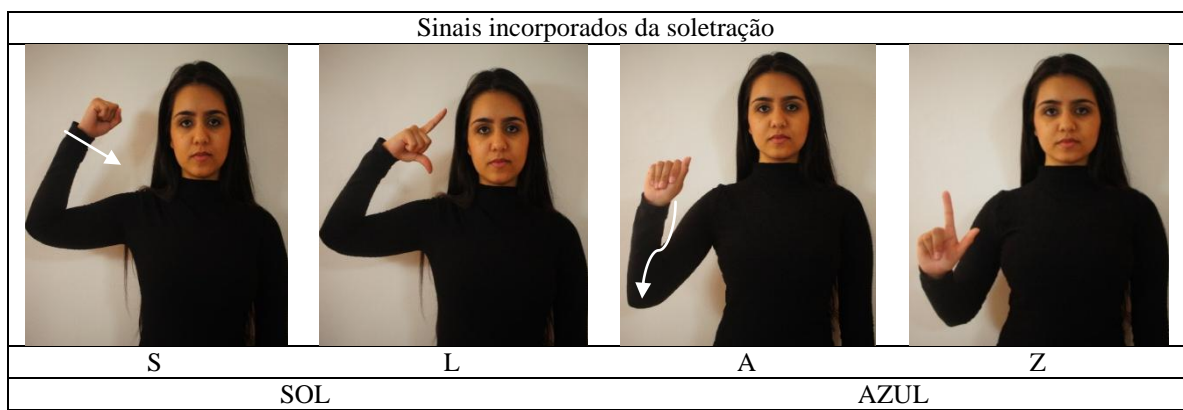


Figura 43 – Soletração incorporada aos sinais SOL e AZUL.

Fonte: acervo pessoal. Sinais advindos da soletração, adaptado de Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004).

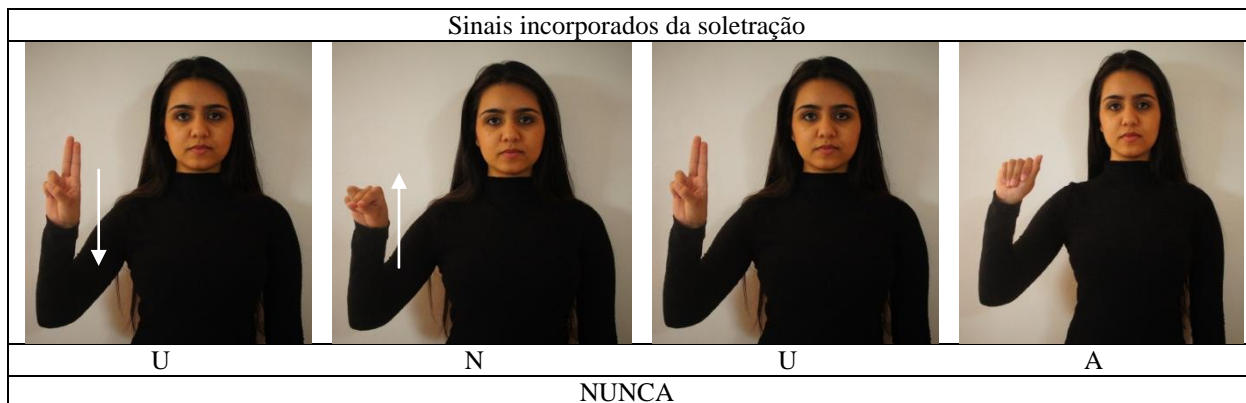


Figura 44 – Soletração incorporada ao sinal NUNCA.

Fonte: acervo pessoal. Sinais advindos da soletração, adaptado de Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004).

Sobre a datilologia, Quadros e Karnopp (2004) esclarecem que

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

Nos cursos de Libras, geralmente, os alunos começam as aulas aprendendo as letras do alfabeto manual e passam a soletrar palavras diversas como atividade prática. Leite e McCleary (2009) afirmam que a soletração de palavras constitui uma tarefa ilusoriamente fácil. Dessa forma, pouco tempo de aula é oferecido para essa prática, indicando que os próprios professores não têm conhecimento, no dia a dia, das diferentes esferas onde a soletração pode ser utilizada. A leitura da informação soletrada requer certos cuidados, como a posição da pessoa que soletra, preferencialmente, de frente para o interlocutor, a velocidade da soletração e a distância entre eles.

Na próxima seção trato de aspectos relacionados ao processo de interpretação em Libras, abordando tópicos como em 1.3.1 (o processo de tradução e interpretação: aspectos relevantes – em específico, a língua de sinais), em 1.3.2 (a libras como L1/L2), em 1.3.3 (o papel do intérprete de Libras) e, por fim, em 1.3.4 (a interpretação, o uso do espaço e o cenário). Para tal, recorro a autores como Rosa (2005), Pagura (2003), Quadros (2004), Gesser (2006), Magalhães Júnior (2007), Massutti e Quadros (2007), Barros (2008), Pereira (2008), Leite e McCleary (2009) e Russo (2010), bem como a Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras¹⁵ e a Lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão do intérprete de Libras.

1.3 A tradução e a interpretação em Libras

Tradicionalmente, maior importância é dada ao texto escrito do que ao texto oral. Isso explica, em parte, segundo Rosa (2005), a razão do pouco prestígio social dos intérpretes na Antiguidade. Outro fato atribuído à pouca relevância do intérprete se deve à sua posição social naquela época, geralmente pessoas de etnias e culturas misturadas entre si, pessoas do sexo feminino, escravos ou cristãos, armênios e judeus que viviam na Índia britânica. Os intérpretes de línguas orais eram designados de acordo com os serviços que prestavam, fossem eles do Estado, militares, diplomáticos ou religiosos. O conhecimento que se tem hoje da atuação dos intérpretes orais vem de fontes registradas por eles próprios, relatos escritos de suas atividades e experiências, como biografias, diários, memórias e cartas. De acordo com Delisle e Woodsworth (2003), citados em Rosa (2005), os intérpretes não foram apenas testemunhas da história, mas participaram ativamente do seu desdobramento.

¹⁵ Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras. Disponível em: <<http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

Historicamente, a trajetória do intérprete de línguas de sinais (doravante ILS) tem sido pouco contada. Sua atuação não era considerada profissional; portanto, ele não recebia remuneração pelo que fazia e não havia preocupação com sua formação ou qualificação. Consoante ao que Rosa (2005) expõe, não existem registros oficiais sobre a atuação do ILS. Nas palavras da autora,

algumas lacunas provavelmente nunca chegarão a ser preenchidas, especialmente com respeito àqueles períodos em que as relações de poder conferiam demasiado prestígio à oralidade, proibindo e desestimulando o uso da língua de sinais pela comunidade surda. (ROSA, 2005, p. 109-110).

Assim como acontece hoje (em menor escala), à época, o trabalho do ILS era conferido aos familiares dos surdos (pais ou filhos), a religiosos e a educadores. A seguir, trato dos termos “tradução” e “interpretação”, expondo seus conceitos, conforme os autores utilizados.

1.3.1 O processo de tradução e interpretação: aspectos relevantes

O termo “tradução”, no trabalho de Russo (2010, p. 53), é definido, grosso modo, como a “passagem de um texto, na modalidade escrita, em uma língua fonte ou língua de origem, para um outro texto, também na modalidade escrita, em uma língua meta ou língua de destino”. Levando-se em conta que a língua de sinais é uma língua espacial e visual, traduzir/interpretar pressupõe o ato de transmitir significados da Língua Portuguesa, na modalidade oral, para a modalidade visuoespacial da Libras, e vice-versa. Quando se trata da Libras, Quadros (2004) faz a distinção entre os termos “tradução” e “interpretação”, esclarecendo que o termo “tradução” é empregado para a modalidade escrita, ao passo que a “interpretação” é utilizada na modalidade oral ou sinalizada. Para Magalhães Júnior (2007, p. 26), a separação entre os termos “traduzir” e “interpretar” é feita com intenção didática, sendo que, no seu entendimento, um não existe sem o outro visto que ambos se “interpenetram”.

A interpretação, em relação a suas diferentes modalidades, pode se dividir, conforme Russo e Pereira (2008), citados em Russo (2010), em interlingual, intralingual e intersemiótica. Na modalidade interlingual, a interpretação se dá entre duas línguas distintas; na intralingual, ela ocorre na mesma língua, como por exemplo, numa paráfrase; e na intersemiótica, a interpretação se dá entre signos não verbais. Em geral, o intérprete de língua de sinais trabalha com a interpretação interlingual, considerando-se a língua oral e a de sinais

do país como duas línguas diferentes, ou ainda de uma língua de sinais para outra língua de sinais. A tradução intralingual também pode ser realizada na modalidade escrita, caso exista o registro escrito correspondente ao sinalizado, a exemplo da ELiS – Escrita das Línguas de Sinais (BARROS, 2008), uma proposta que vem sendo desenvolvida por uma estudiosa brasileira da área, que comprovou ser possível, através de seu sistema, transcrever diversas línguas de sinais.

O intérprete de língua de sinais, assim como o de línguas orais, trabalha com a interpretação consecutiva ou simultânea, dependendo do contexto em que está atuando. Sobre a interpretação consecutiva, Pagura (2003, p. 211) explica que é aquela em que o “intérprete escuta um longo trecho da fala, toma notas e, após a conclusão de uma parte significativa ou do enunciado inteiro, assume a palavra e repete todo o enunciado na língua-alvo, normalmente a sua língua materna”. Já a interpretação simultânea é aquela em que o intérprete, localizado em uma cabine isolada, recebe a informação na língua fonte por um fone de ouvido e processa a mensagem na língua-alvo em um microfone. A informação processada, por sua vez, é transmitida ao auditório através de fones de ouvidos individuais. Entre os intérpretes de línguas de sinais, esse modelo de interpretação é o mais utilizado. O diferencial se encontra no fato de que o intérprete de língua de sinais pode se localizar à frente da plateia, para sinalizar o que o orador estiver pronunciando oralmente, ou pode também ocupar uma cabine e transmitir na língua oral a mensagem que o palestrante estiver sinalizando.

Outro tipo de interpretação simultânea, conhecida como “interpretação cochichada”, pode ocorrer quando “o intérprete se senta próximo a um ou dois ouvintes e interpreta simultaneamente a mensagem apresentada em outro idioma” (PAGURA, 2003, p. 212). Essa modalidade pode ser observada nas conferências internacionais em que há interpretação em línguas de sinais, quando um intérprete de língua oral se posiciona atrás e próximo ao intérprete de língua de sinais e transmite a ele na língua oral para que ele entenda a mensagem que está sendo transmitida em outra língua. O intérprete de língua de sinais, por sua vez, passa essa mensagem para a língua de sinais dos surdos que o estão acompanhando. Outra versão de interpretação cochichada que é possível de se ver em conferências é quando um intérprete de língua de sinais se posiciona de frente para a plateia de surdos para sinalizar a mensagem proferida pelo orador. Ao mesmo tempo, outro intérprete de língua de sinais senta-se à sua frente e copia sua interpretação para o surdo que esteja fora do alcance visual do primeiro intérprete, compondo a mesa, por exemplo.

O trabalho de interpretação em língua de sinais requer, além do domínio das línguas, o conhecimento das técnicas e modalidades de interpretação, conforme mencionado anteriormente. A necessidade de se conhecer bem as duas línguas, no caso, a Língua Portuguesa e a Libras, pode ser exemplificada numa situação explicitada em um trecho do trabalho de Russo (2010). Em um determinado local onde se encontram várias pessoas e, possivelmente, Joana, um sinalizador poderia perguntar se ela está presente, ao que um intérprete menos proficiente poderia entender a sinalização como “Joana está viva?” no lugar de “a Joana está?”, o que poderia causar estranhamento no contexto. De acordo com Russo (2010),

observamos que a possível interpretação equivocada desse exemplo aconteceria devido ao fato de o intérprete ou tradutor se ater ao sentido isolado do termo em Libras *viver*, interpretando ou traduzindo para a outra língua, neste caso a língua portuguesa, também de maneira isolada para o termo *viva*. Nota-se, portanto, que nesta situação a interpretação não considerou outros aspectos das línguas, como as equivalências, os aspectos culturais, os usos da língua, entre outros – todos estes aspectos pertencentes à proficiência nas línguas. (RUSSO, 2010, p. 62).

Corroboro as palavras da autora quando ela ressalta que esse tipo de erro é comum entre os intérpretes de Libras que vêm de um histórico de cursos pelos quais passaram e se iniciam em outros cursos de formação, na intenção de aprimorar seus conhecimentos. Nas palavras de Russo (2010),

a maioria deles são egressos dos cursos de Libras promovidos por entidades representativas da comunidade surda, com uma carga horária limitada e sem a oportunidade de uma aproximação com o uso cotidiano da Libras, sem conversar com surdos, sem interagir com surdos de diferentes níveis linguísticos, entre outros. (RUSSO, 2010, p. 63).

Essa hipótese evidencia a necessidade de os cursos de intérpretes de Libras trabalhem tanto com a Libras quanto com a Língua Portuguesa, objetivando uma atuação eficiente no que diz respeito ao quesito linguístico. Além da atuação envolvendo duas línguas, o intérprete de Libras deve adquirir técnicas de tradução e interpretação, bem como observar uma série de condutas constantes no código de ética, entre outros documentos, discutidos a seguir. Isso mostra a importância dos cursos de formação e qualificação do profissional intérprete destacada por Quadros (2004) e Russo (2010), além da necessidade que o ILS tem de possuir familiaridade com a comunidade surda e com sua cultura.

O processo de interpretação envolve um ato cognitivo-linguístico, considerando-se que o intérprete recebe a informação em uma língua, processa essa informação e, para transportá-

la para a língua-alvo de maneira apropriada, deve eleger o léxico, adequando-o semântica e pragmaticamente. Nesse sentido, Quadros (2004, p. 27) afirma que interpretar “é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes”. Para tanto, ele deve ter a qualificação exigida, ou seja, conhecimento abrangente das línguas e das culturas envolvidas. É possível entender, assim, que o intérprete tem uma grande responsabilidade social e cultural na relação comunicativa, desenvolvendo uma atividade bastante complexa.

1.3.2 A Libras como L1/L2 e sua aprendizagem

A Libras passou a ser considerada um meio legal de expressão e comunicação das comunidades de pessoas surdas a partir da promulgação da Lei Federal nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626/2005. Por comunidade surda, nesse caso, entendem-se as pessoas surdas, bem como aquelas ouvintes a elas ativamente ligadas, como pais, filhos, cônjuges e profissionais. Conforme mencionado anteriormente, a língua de sinais é considerada o meio natural pelo qual as pessoas surdas se comunicam entre si e, como tal, pode ser tanto a primeira língua (L1) quanto a segunda (L2) do intérprete, dependendo do seu contexto de vida. Neste trabalho, considero segunda língua qualquer língua adquirida por alguém depois da aquisição da primeira. Assim, se o intérprete tiver um dos pais ou ambos que sejam usuários fluentes da Libras, ele poderá crescer também fluente nessa língua ou ser bilíngue caso os pais sejam um surdo e outro ouvinte. Se ambos os pais forem ouvintes, ele poderá aprender a Libras em tempo posterior ao de sua primeira língua.

Os filhos surdos de pais surdos têm a oportunidade de ter a língua de sinais como L1. Assim também ocorre com os filhos ouvintes de pais surdos, que podem ter a língua de sinais como L1 e, dependendo do convívio com ouvintes, poderão crescer bilíngues, falando a língua oral de seu país. Os filhos ouvintes de pais surdos são chamados, na literatura, de CODAs¹⁶, nomenclatura internacional adotada em vários países e, no Brasil, por Massutti e Quadros (2007), dentre outros autores que relatam as experiências linguísticas de filhos ouvintes de pais surdos. No Brasil, assim como em outros países, se tornam intérpretes desde cedo, sendo solicitados pelos pais em suas necessidades comunicativas mais diversas. Entretanto, Russo (2010) considera que a grande maioria dos intérpretes atuais tem a Libras como língua estrangeira (LE), pois aprendem essa língua como se aprende outro idioma, em

¹⁶ O termo CODA designa, em inglês, crianças ouvintes com pais surdos (*Child of Deaf Adults*).

cursos formais, como o inglês, o francês ou o espanhol, muito embora seja possível encontrar ouvintes que tenham aprendido a Libras pelo fato de estarem expostos a essa língua ou mesmo em cursos informais de Libras. A autora considera a Libras como uma língua estrangeira, que compartilha o mesmo espaço geográfico da Língua Portuguesa no Brasil, mas chama a atenção para o fato de a Libras ser também uma língua nacional, conforme lei. Sendo assim, os intérpretes de Libras convivem com as duas línguas, “produzindo efeitos de sentidos conforme suas imersões em cada uma delas” (RUSSO, 2010, p. 60).

O ensino e a aprendizagem da Libras por ouvintes ainda requer um certo amadurecimento, tendo em vista que a sua prática ainda é relativamente nova. Faltam materiais didáticos em níveis variados, professores qualificados para o exercício da função nas diversas escolas, bem como uma política voltada para a efetivação do ensino de Libras nas escolas do ensino básico. Apenas nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia há a obrigatoriedade de se cursar a disciplina Libras durante um semestre, tempo insuficiente para uma formação adequada do professor que se depara com alunos surdos em suas futuras salas de aula. A exceção existe apenas na licenciatura em Letras/Libras, cuja formação é específica para qualificar professores dessa língua.

No tocante ao aprendizado de Libras, Leite e McCleary (2009) relatam a experiência de um desses autores, registrada em diários, durante sua aprendizagem de Libras, destacando os fatores que dificultam o ensino e a aprendizagem da Libras como segunda língua em contextos formal e informal. Dentre os fatores que dificultaram a aprendizagem da Libras citados por eles, destaque: (1) a necessidade de se trabalhar atividades que visem ao desenvolvimento do refinamento da visão, tanto para o foco na conversação em sinais quanto para a apreensão das palavras soletradas na datilologia; (2) o uso de listas de palavras para se introduzirem os sinais, favorecendo, assim, o uso da sinalização na estrutura linear da Língua Portuguesa e não a sinalização disposta na estrutura espacial da Libras; (3) a dificuldade em aprender os sinais não manuais, tanto por sua sutileza (pelo fato de ocorrerem concomitantemente aos sinais manuais) quanto pela pouca ênfase dada a eles durante o curso, e, por fim, (4) o ensino dos sinais de maneira descontextualizada, vinculando os sinais às palavras da Língua Portuguesa. Os autores citam também os fatores positivos, dos quais enumero: (1) a proximidade geográfica das comunidades surda e ouvinte, que pode favorecer o contato entre as línguas; (2) o desejo das comunidades surda e ouvinte em vencer as dificuldades de comunicação entre ambas; (3) o uso da Libras como maior meio de comunicação entre os alunos, mesmo os alunos iniciantes, incentivando e favorecendo seu

uso, e, finalmente, (4) a promoção de um ambiente agradável e propício ao aprendizado, criado pelos professores surdos.

Além das dificuldades e facilidades apontadas, Leite e McCleary (2009) argumentam que o ensino de Libras é também permeado por mitos, estereótipos, juízos de valor e preconceitos por parte dos alunos ouvintes, os quais chegam ao curso de Libras com ideias preconcebidas. Os autores afirmam que o objetivo primeiro dos alunos é adquirir proficiência na Libras, acreditando ser possível adquiri-la em um ou dois semestres apenas. Esse fato influencia negativamente no aprendizado da Libras, indicando a necessidade de se trabalhar com os alunos não somente o ensino *da* Libras, mas *sobre* a Libras. Dessa maneira, eles destacam que o ensino da Libras requer muito mais do que um trabalho meramente linguístico, isto é, focado apenas nas questões de língua – vocabulário, tradução, conceitos abstratos, por exemplo. Na verdade, os autores acreditam que o professor deveria abordar outras questões, não se limitando apenas às linguísticas, mas tratando também de questões e temas relevantes relacionados à língua de sinais. Nas palavras dos autores,

por esse motivo, entendemos que, no ensino de Línguas de Sinais como segunda língua, aulas *sobre* a Libras e não apenas *da* Libras sejam fundamentais para que os alunos possam refletir a complexidade da tarefa que se apresenta a eles, colocando-se de fato numa posição de *estudantes de segunda língua*. Caso o professor surdo não seja oralizado no Português, uma opção para a inclusão de aulas sobre Libras nos períodos iniciais dos cursos seria o estabelecimento de parcerias com professores ouvintes ou mesmo a utilização de intérpretes. (LEITE; McCLEARY, 2009, p. 270, grifos dos autores).

Em sua tese de doutorado, Gesser (2006) apresenta excertos de alunos ouvintes que passaram por um curso de Libras com um professor surdo e relatam suas dificuldades de aprendizagem. Elas variam desde a necessidade de anotar na apostila observações concernentes à aula, de dividir a atenção entre olhar para o papel e ao mesmo tempo para o professor enquanto ele sinaliza, até a dificuldade de oralizar no momento da produção dos sinais. Cito, a seguir, como exemplo, alguns excertos dos alunos que destacaram suas dificuldades em aprender a Libras, de acordo com Gesser (2006):

Eu sempre achei a língua de sinais uma língua maravilhosa e sei que para o ouvinte é uma língua muito difícil para aprender no começo.

Quando tenho que me comunicar em sinais acho difícil entender que são duas línguas distintas e vejo que nós ouvintes acabamos fazendo sinais na língua portuguesa.

Eu sei que é difícil para as alunas aprenderem a Libras porque por exemplo os ouvintes não têm os olhos tão apurados para perceber detalhes que os surdos veem...

No início achava que seria muito difícil [aprender Libras] pois o antigo professor nos dizia que não poderíamos produzir sons nem mexermos com a boca (GESSER, 2006, p. 78, 132, 168 e 169, respectivamente).

Os excertos mostram que os alunos podem expressar as várias dificuldades que sentem, quando submetidos ao processo de aprendizagem da Libras, fato que pode contribuir para a reflexão e desmistificação de ideias preconcebidas que os alunos possam ter ao ingressarem no curso. No último trecho, no entanto, é possível notar que a atitude do professor em proibir mexer com os lábios ou produzir sons não é favorável ao aprendizado da Libras, tendo em vista que um surdo fluente nessa língua usa desses recursos na conversação espontânea. A autora conclui seu trabalho afirmando que conhecer a língua de sinais é uma maneira de sensibilizar a sociedade ouvinte com relação ao surdo e à surdez, pois através da língua se estabelecem as relações e daí é possível observar os “aspectos culturais em jogo, regras de etiquetas conversacionais e interacionais distintas” (GESSER, 2006, p. 201).

Ao investigarem um curso de Libras ministrado por uma professora surda e oferecido a ouvintes, Albres e Vilhalva (2004) concluíram que, ao sinalizarem, os aprendizes prestam mais atenção nos movimentos das mãos, em detrimento das expressões não manuais como movimentos de sobancelhas e boca, fato que é corroborado em Leite e McCleary (2009). Além disso, observaram que os ouvintes têm dificuldade de lateralizar alguns sinais que exigem movimentos para a direita ou para a esquerda e quanto ao ponto de articulação dos sinais. As autoras também notaram dificuldades nos campos morfológico, sintático e no uso do espaço. Em relação ao campo morfológico, a dificuldade exemplificada foi relativa ao uso do plural, em que os alunos, geralmente, empregavam o sinal MUITO para compor o plural sem saber que poderiam utilizar outra forma de sinalização para expressar esse conceito. No entanto, quando a professora dava exemplos, os alunos, segundo as autoras, compreendiam com facilidade. Creio que, com a exposição dos alunos a esse recurso para formar o plural, eles são capazes de, por generalização, trabalhar com o conceito de plural utilizando outros sinais. No que se refere ao campo sintático, a principal dificuldade observada foi a transferência da estrutura da L1 para a L2 ao sinalizar. As autoras consideraram que a maior dificuldade entre os alunos foi a referenciação espacial, em que os alunos não demarcavam coerentemente os pontos para identificar os personagens. As autoras finalizam o artigo argumentando que a própria experiência de ensino pode trazer ao professor reflexões que sirvam de impulso para adequar as próximas aulas, de modo que seus alunos aprendam de maneira eficiente a Libras.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004) conduziram uma pesquisa em que um professor surdo, aluno de Pedagogia e instrutor da Federação Nacional de Educação de Surdos – FENEIS, com sede em São Paulo, ministra aulas de Libras a ouvintes. O foco do trabalho das autoras está no professor surdo e na sua maneira de conduzir as aulas de Libras. As autoras consideram que o surdo, em geral, percorre um caminho educacional cheio de adversidades, isto é, numa sala de aula sem uma comunicação efetiva para apreensão de conhecimentos e solução de dúvidas, numa dinâmica de aula voltada para alunos ouvintes (num ambiente oralista) em que o professor fala de costas para os alunos enquanto escreve no quadro, configurando um processo educacional descontextualizado. Elas justificam que o professor surdo participante da pesquisa tenha a tendência de reproduzir esse tipo de aula no curso de Libras. Elas observaram que, com as instruções que o professor foi recebendo ao longo do tempo, algumas adequações foram feitas no tocante à dinâmica da aula, porém, de maneira insatisfatória. As pesquisadoras consideram que a mudança de atitude na dinâmica de sala de aula demanda tempo para ocorrer.

Passo, na sequência, a discutir a respeito do intérprete de Libras e a sua postura esperada durante a interpretação.

1.3.3 Quem é o intérprete de Libras? Como ele deve se apresentar/comportar durante a interpretação?

O intérprete de Libras é o profissional que atua com a Língua Portuguesa e a Libras, veiculando informações da comunidade surda para a comunidade ouvinte e desta para a comunidade surda. Russo (2010) afirma que

o intérprete de língua de sinais é um profissional que surgiu das necessidades de uma comunidade específica – a comunidade surda – mas que aos poucos foi, e vem, se estruturando em todos os países devido a sua organização, bem como pela participação ativa na luta pelos direitos das pessoas surdas de fazerem parte, de fato, do mundo. (RUSSO, 2010, p. 68).

Quadros (2004) também relaciona a qualificação do profissional intérprete com a ascensão social do surdo. Esta autora considera que, no momento atual, para desempenhar a função de intérprete de língua de sinais, é necessário que a pessoa domine a língua de sinais e a língua falada do país (no caso do Brasil, a Libras e a Língua Portuguesa). É desejável que o intérprete domine outras línguas, o que possibilitará sua atuação também em conferências internacionais, por exemplo, fazendo a interpretação do inglês oral para a Libras, ou entre a

língua de sinais americana e a Libras. Para sua atuação profissional, defende-se atualmente que o intérprete se submeta a uma qualificação que ofereça a formação necessária, que compreende o “conhecimento dos processos, dos modelos, das estratégias e das técnicas de tradução e interpretação” (QUADROS, 2004, p. 28). Essas e outras atribuições conferidas aos intérpretes constam em Lei desde 2010.

A Lei que regulamenta o exercício da profissão de intérprete de Libras é a de número 12.319/2010. Ela estipula que o profissional pode atuar de maneira simultânea ou consecutiva. Também define que a formação mínima do profissional intérprete é de nível médio e que exames de proficiência serão aplicados e terão validade até 22 de dezembro de 2015. Dentre as suas atribuições, o artigo 6º da mencionada Lei estipula que o intérprete deverá:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

No que se refere ao campo de trabalho, o intérprete de Libras poderá atuar na área educacional nos seus três níveis, fundamental, médio e superior, bem como na área pública e seus serviços oferecidos à população, como concursos, área judicial, administrativa ou policial. Com uma atuação com essa abrangência, o cliente do intérprete de Libras passa a ser a sociedade como um todo, abarcando todas as pessoas que necessitam dessa língua para se comunicar e todos os ramos, públicos e privados, que ofereçam serviços viabilizados pela Libras. Dessa maneira, Russo (2010, p. 68) argumenta que o trabalho do intérprete extravasa “as fronteiras do assistencialismo pregado durante muito tempo”, conferindo a ele, na atualidade, uma atuação de caráter profissional.

Quadros (2004) apresenta os preceitos a serem seguidos pelos ILSs, tais como a confiabilidade, exigindo do intérprete o sigilo profissional; a imparcialidade, devendo o intérprete não intervir durante o ato tradutório; a discricção, em que o intérprete precisa discernir o limite de sua atuação durante sua atuação; a fidelidade, exigindo que o intérprete seja fiel à informação, não apresentando sua própria opinião a respeito de algum assunto que esteja sendo tratado, mas estritamente o que está sendo dito. Além disso, a autora defende que

o ILS, em sua atuação tradutória, deve ter domínio das línguas em questão, bem como qualificação que ofereça a formação necessária, que compreende o “conhecimento dos processos, dos modelos, das estratégias e das técnicas de tradução e interpretação” (QUADROS, 2004, p. 28).

Por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes, ocorrido em 1992 na FENEIS, sediada no Rio de Janeiro, o Código de Ética do Intérprete foi aprovado, tendo por base o documento Interpretando para Surdos.¹⁷ Além desse documento, Quadros (2004, p. 43-44) elenca, com base na FENEIS localizada no Rio Grande do Sul, itens adicionais que direcionam a atuação do ILS, regulamentação que, dentre outros aspectos, apontam:

Da Ética do Profissional Intérprete

[...]

5) Todo intérprete deverá sempre usar o bom senso, de um alto caráter moral e de ética em sua atuação profissional.

6) Uma postura ética e profissionalmente aceita sempre quando atuando, essa deve ser a atitude do intérprete. Isto quer dizer:

a) Ser imparcial: o quanto mais imparcial melhor. Não poderá emitir opiniões ou comentários no que ele próprio está interpretando, a não ser que perguntem sua opinião. O intérprete deverá ter tão somente o cuidado de passar a informação para Libras e/ou Português. Não é ele quem está falando. Ele é apenas a ponte de ligação entre os dois lados.

b) Ser discreto em sua forma de atuar. Não mastigar chicletes nem usar roupas e adereços que distraem os que dependem dele, não chamando a atenção para si mesmo, dificultando a interpretação.

c) Ter postura quanto ao local da atuação. Não sentar em cima de uma mesa, ou escorar-se em parede para traduzir ou ficar em uma posição desvantajosa para o surdo ou para o ouvinte. Se não souber, pergunte ao surdo. Ele é nosso cliente e sua opinião deverá sempre ser consultada.

Ser fiel, tanto em Libras quanto no Português, quanto ao uso. Isto é, conhecer bem a ambas e usar a estrutura gramatical própria de cada uma. Não criar ou inventar sinais. Usar os sinais da comunidade surda local e perguntar se o nível de interpretação está bom e claro para todos.

e) Espaço: o intérprete deve providenciar as adaptações necessárias no espaço para que a percepção visual seja adequada.

Nota-se, nos itens relacionados na Ética do Profissional Intérprete, a preocupação com a atuação profissional, como, por exemplo, evitar o uso de adereços e roupas extravagantes; a preocupação com o local onde o intérprete deve se posicionar para que seja visível ao surdo, e o cuidado com o espaço onde atuará. Outros aspectos, no entanto, demonstram a imaturidade presumida acerca do profissional, quando se considera necessário instruir sobre o uso de chicletes ou sobre assentar-se sobre a mesa durante uma interpretação. Outro fator atualmente questionado e criticado por estudiosos como Pereira (2008) e Russo (2010) está na recomendação para se realizar uma interpretação imparcial, como se o intérprete não

¹⁷ Título original em inglês “*Interpreting for Deaf People*”, traduzido para a Língua Portuguesa por Ricardo Sander.

participasse ativamente do processo de recepção e transmissão da mensagem. Por ser uma profissão nova, esse profissional enfrenta ainda muitas situações características de uma atividade que ainda está se estruturando. As colocações acerca do Código de Ética desse profissional apresentadas há pouco refletem isso. Além dessas questões de ordem técnica ou profissional, o intérprete está inserido no meio de dois ambientes, surdos e ouvintes, o que, por vezes, oferece certo conflito.

Pereira (2008, p. 26) faz um relato detalhado de sua experiência como ILS, o qual disponho a seguir.

Sinto-me, como intérprete, oscilando entre extremos, pois fui educada para ser um passivo canal por onde as informações deveriam passar, sem nenhuma interferência de minha subjetividade. Percebo, porém, que estou presente como sujeito no ato tradutório, com minhas vivências, minha personalidade, minha experiência e bagagem cultural. Ser intérprete é ser, intrinsecamente, um profissional atormentado por ter que estar presente no ato de linguagem e fingir-se invisível, algo ainda mais difícil para um intérprete de uma língua que é percebida prioritariamente pelo canal visual e, por não poder ser o 'eu' ou o 'tu' plenamente, por estar sempre em uma posição instável e escorregadia de um simbiótico locutor-interlocutor. Estes conflitos são maximizados por estereótipos dos quais é difícil nos livrarmos, tais como o velho e surrado '*traduttori, traditori*', que coloca a minha profissão sob permanente desconfiança, pois se algo vai mal no ato de linguagem, o primeiro a ser apontado como culpado é o intérprete.

A descrição acima da experiência de Pereira (2008) apresenta brevemente a angústia e o conflito sofridos pelo ILS, colocado entre os dois mundos, o dos surdos e o dos ouvintes, bem como as cobranças e incompreensões sofridas por esse profissional. Isso revela o quanto é importante que o profissional em formação se preocupe com as questões linguísticas e sociais, de modo a aprimorar sua prática em uma profissão recentemente reconhecida.

No que se refere à maneira como o intérprete deve se apresentar, é importante destacar aspectos da vestimenta e dos adereços com os quais ele se apresenta e o modo como se comporta durante a interpretação, além da composição adequada do cenário. A Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras¹⁸, disponível na Internet, reúne informações interessantes sobre esses aspectos, os quais são apresentados a seguir. O objetivo dessa revista é divulgar e valorizar a Libras, além da produção acadêmico-científica nessa língua, entre as pessoas que sabem Libras. As informações apresentadas, tais como o editorial, as normas para publicação, a submissão dos artigos, entre outras, estão todas em Libras. Muitas dessas informações se aplicam à prática da sinalização de histórias em Libras, assim como a prática de interpretação em outras esferas, como a educacional e em congressos. A seguir, exponho

¹⁸ Disponível em: <<http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

algumas normas recomendadas na revista que julguei pertinentes ao processo de sinalização em Libras, tema deste estudo. Como as normas estão apresentadas em Libras, fiz a transcrição para a Língua Portuguesa de modo a torná-las possível de divulgação em meio impresso neste trabalho.

Fundo e iluminação: a parede ou painel que faz fundo com o sinalizador deve ser branco, liso, sem texturas ou estampas. Também não deve conter quadros ou outros objetos pendurados ou dispostos ao redor do sinalizador que possam desviar a atenção de quem assiste à mensagem sinalizada. A luz deve ser cuidadosamente posicionada de maneira a evitar sombra na parede ou no painel de fundo. Não pode ser excessiva, de modo a apresentar uma imagem com muito brilho, nem escassa, de forma a dificultar a visualização dos sinais e datilologia.

Imagem do sinalizador: a esse item é creditada uma importância primordial. O sinalizador deve apresentar uma aparência cuidadosa. Se homem e usar barba, esta deve estar bem aparada. A mulher, se tiver cabelo comprido, deve prendê-lo. Adereços como brincos chamativos devem ser substituídos por brincos discretos. Anéis, pulseiras, colares, relógios e enfeites de cabelo devem ser evitados.

Vestuário: as orientações relativas ao que vestir enfocam somente a parte superior do corpo. Sugere-se que o sinalizador utilize uma camiseta estilo “básica”, podendo ser de manga curta ou longa. Não pode conter estampas nem listras ou detalhes, como laços, bolsos ou botões. A cor varia, de acordo com o tom de pele do sinalizador, devendo ser contrastante à sua cor da pele; se a pessoa tiver pele clara, deverá usar uma camiseta de cor escura, como o azul escuro; se tiver pele escura, deverá usar uma camiseta de cor clara, como o bege.

Soletração: ao soletrar com o uso da datilologia o nome do autor, número da página, siglas ou outras informações, sugere-se que a palavra seja também disposta no vídeo, na forma escrita, utilizando-se as letras do alfabeto da Língua Portuguesa.

A esse respeito, Marques e Oliveira (2012) também fazem recomendações semelhantes. Esclarecem, por exemplo, a “posição para a filmagem”, em que o enquadramento para a filmagem deve abranger a distância lateral até os cotovelos, com os dedos médios se tocando à altura do peito e entre 6cm a 8cm acima da cabeça e abaixo da posição das mãos do sinalizador.

Parte dos aspectos linguísticos observados neste estudo constitui-se em “erros” produzidos pelos alunos durante a sinalização das histórias que integram os dados. E embora este não seja propriamente o foco do estudo, os erros perpassam algumas categorias elencadas na análise dos dados. Por essa razão busquei subsídios na Teoria de Erros (ELLIS, 2003;

FIGUEIREDO, 2004) para complementar a análise dos dados, conforme procuro mostrar adiante.

1.4 Os erros no processo de interpretação

A análise de erros é relevante para este estudo porque, assim como os erros são comuns na produção dos aprendizes de línguas orais, eles também aparecem na produção sinalizada dos aprendizes de línguas de sinais, neste caso a Libras. A observação, aliada à minha experiência de intérprete de Libras, tem mostrado que é comum ocorrer inadequações na produção dos sinais que podem levar à incompreensão ou falhas na mensagem. Em contrapartida, algumas estruturas sinalizadas pelos alunos poderiam ser formuladas de modo aproximado à estrutura da Libras. Os dados mostram algumas dessas inadequações, o que me levou a buscar na teoria da análise de erros algum subsídio para melhor compreender os erros que aparecem na produção sinalizada dos aprendizes participantes deste estudo.

Para Ellis (2003, p. 51), um erro pode ser definido como “um desvio da norma da língua-alvo”. No entanto, o autor destaca que essa definição levanta a questão sobre qual variedade da língua-alvo deveria servir como a “norma” a ser seguida. No que diz respeito à Libras, há também que se considerar a questão da variabilidade. Leite e McCleary (2004), por exemplo, destacam que, não raras vezes, o aluno utiliza um sinal diferente daquele prescrito pela norma fixada como padrão (e usada na escola), mas nem sempre o professor aceita essa variação, considerando-a um erro. Isso significa que nem sempre é fácil determinar o que é ou não um erro.

Uma segunda questão levantada pelo autor diz respeito à distinção entre *erros* e *equivocos*. Um *erro*, segundo o autor, ocorre quando o desvio é causado por falta de conhecimento da norma, e o *equivoco*, por sua vez, acontece por falha na competência do aprendiz, por exemplo, em razão de um lapso ou do cansaço.

Neste estudo, entende-se por erros as inadequações ou desvios que aparecem na produção dos aprendizes em um ou mais níveis da gramática (lexical, fonológico, morfológico, semântico, pragmático) e que possam de alguma forma interferir na comunicação. Contudo, é necessário destacar que, independentemente da natureza e do tipo de erro produzido pelo aprendiz, ele é tratado neste estudo como parte do processo natural de aprender línguas, ou seja, como resultado da formulação de hipóteses empreendida pelos aprendizes. Nesse sentido, o erro não é visto como um problema ou um hábito ruim a ser evitado, mas como um processo criativo de aprender.

A teoria da análise de erros de línguas orais mostra, por exemplo, que os erros são em sua maioria sistemáticos e previsíveis, isto é, não ocorrem aleatoriamente. Ao contrário, tendem a ser construídos com base em algum tipo de regra, ainda que seja uma regra diferente daquela que integra a gramática da língua-alvo. Esses, geralmente ocasionados por influência da primeira língua, são denominados *interlinguais* (ou ainda de interferência ou de transferência), podendo ser de tipos variados. Os erros são também, em alguma medida, comuns aos aprendizes que compartilham a mesma língua materna ou que manifestam as mesmas propriedades linguísticas; outros são universais e independentemente das diferentes línguas maternas faladas pelos aprendizes, a natureza da produção em L2 apresenta os mesmos tipos de erros. Os erros que não refletem a influência da língua materna são denominados *intra linguais*. Esses erros compreendem os desenvolvimentais, que são semelhantes aos produzidos por crianças que adquirem a língua alvo como L1, e os erros únicos, que são produzidos unicamente por aprendizes de L2, sem, contudo, refletirem a influência da L1 (ELLIS, 2003; FIGUEIREDO, 2004). Na literatura, ainda encontramos os erros induzidos, que são causados pelo modo como a língua alvo é apresentada ou praticada. De acordo com Figueiredo (2004, p. 96), “[t]rata-se, pois, de um tipo de erros que não resulta nem da interferência da língua materna, nem do processo evolutivo da aprendizagem de L2, mas sim da forma inadequada de se ensinar a língua alvo”.

Quanto ao seu efeito na comunicação, os erros podem, de acordo com Figueiredo (2004), ser classificados em: os que pouco afetam a comunicação (também chamados de erros locais); os que causam irritação; e os que tornam a comunicação difícil (também chamados de erros globais).

Embora essa classificação de erros tenha sido desenvolvida por pesquisadores que trabalham com línguas orais, foi possível traçar um paralelo entre a tipologia de erros usada nas línguas orais e aquela oriunda dos dados deste estudo, conforme veremos adiante.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo dada a singularidade do fenômeno investigado – aspectos linguísticos e extralinguísticos do processo de sinalização em Libras durante eventos de contação de histórias por um grupo de intérpretes ouvintes em formação – e a condição naturalística do contexto em que os dados foram gerados – um curso de Libras para intérpretes ouvintes oferecido por uma instituição do município de Goiânia com o intuito de capacitar profissionais que trabalham com surdos, amigos e familiares de surdos.

Para Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso é indicado quando o fenômeno estudado tem “um valor em si mesmo”, é único, singular. Nas palavras das autoras, “o estudo de caso é o estudo de *um* caso [...] é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo [...]. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular”. A essa característica, superpõem-se outras comumente encontradas na pesquisa qualitativa, como o caráter naturalístico do contexto e geração dos dados, a natureza interpretativista do estudo, a variedade de fontes de informação e a riqueza de detalhes na elaboração do relato descritivo, culminando na análise e discussão dos dados.

Para isso, as autoras salientam a importância de três fases principais do estudo de caso, a saber: a fase exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática e elaboração do relatório (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21-23):

A *fase exploratória* é fundamental para a definição do objeto de investigação. O pesquisador, nessa fase, procura se inserir na realidade em que o trabalho será desenvolvido, esforçando-se para deixar de lado qualquer expectativa predeterminada que possa ter acerca do local ou das pessoas participantes do estudo. Além disso, deve estar disposto a registrar e a analisar a riqueza de detalhes do ambiente, tomando o cuidado para relatar como as ações se desenvolvem, e não como gostaria que elas se desenvolvessem.

Na *fase de delimitação do estudo*, após definir o problema a ser estudado, o pesquisador lança mão de instrumentos para coleta de informações relacionadas com o objeto de estudo. Delimitar o objeto de estudo é também muito importante em razão do tempo, que é geralmente limitado. Dessa forma, é necessário elencar os elementos mais importantes e determinar os recortes para poder compreender em detalhes a situação.

Na fase de análise sistemática e da elaboração do relatório, o pesquisador organiza os dados de maneira a analisá-los para, posteriormente, elaborar o relatório e disponibilizá-lo aos interessados.

Lüdke e André (1986, p. 23) concluem esclarecendo que essas fases não ocorrem necessariamente de maneira sequencial, uma após a outra, “mas se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria”.

Definidas as bases metodológicas, os próximos passos foram a entrada no campo de pesquisa, a preparação dos registros e a seleção dos instrumentos para a geração dos dados.

2.1 O contexto da pesquisa: a entrada no campo, o local e a duração da pesquisa

Conforme mencionado, este estudo foi realizado em um centro de formação do município de Goiânia que oferece cursos de Libras para profissionais que trabalham com surdos. A entrada nesse local foi favorecida por um colega de trabalho que lá atua como professor formador de intérpretes. Os alunos receberam-me com abertura e gentilmente concederam-me permissão para que eu tivesse acesso às atividades por eles desenvolvidas durante as aulas sob a orientação do professor. Essas atividades constituem uma das fontes de dados analisados neste estudo.

O professor do centro de formação também promoveu o meu encontro com a diretora da instituição, para quem expliquei os objetivos e a relevância deste estudo para a área de ensino de Libras. A diretora mostrou-se aberta em permitir minha pesquisa naquela instituição que, segundo ela, existe para “promover a ciência e o aprimoramento do conhecimento e da prática entre os profissionais da área”. Dessa forma, com a anuência da direção da escola e do professor da turma em questão, dei início à fase de registro dos dados no mês de maio de 2014, estendendo-se até o final de agosto do mesmo ano.

A seguir, trato a respeito dos participantes da pesquisa.

2.1.1 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são alunos desse curso de formação e aprimoramento de intérpretes de Libras que atuam (ou irão atuar) em diferentes contextos e posições como, por exemplo, professores regentes, professores de recursos e intérpretes, entre outras atividades. Dessa maneira, estão inseridos em contextos distintos de atuação, muito embora todos estejam utilizando Libras em algum momento de sua atuação profissional, assim como

passaram por formações acadêmicas diversas. Todos são maiores de 18 anos e residem na cidade de Goiânia e cidades vizinhas, todas no Estado de Goiás.

Antes de obter a anuência dos alunos participantes deste estudo, meu projeto foi enviado ao Comitê de Ética e cadastrado na Plataforma Brasil. Tendo sido aprovado, segui os próximos passos para dar continuidade ao trabalho. Todos os alunos aceitaram participar da pesquisa, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e deram a autorização de uso de imagem. Também se declararam cientes de que dois colaboradores surdos assistiriam aos vídeos, além da pesquisadora. No intuito de resguardar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por codinomes para referência nos dados deste estudo. No entanto, é sabido que, no caso de pesquisas sobre línguas de sinais, essa medida não resguarda, de fato, a identidade dos participantes, tendo em vista que seus rostos precisam ser expostos, já que a língua de sinais se insere na modalidade visoespacial, ou seja, é também expressa com o rosto. Sobre isso, Chaibue (2013) explica que

a omissão de nomes é uma estratégia bastante limitada como garantia de anonimato em uma pesquisa que tem como objeto uma língua visogestual. A exposição de imagens da sinalização é necessária para uma melhor compreensão dos dados, por parte do leitor – ou seja, o nome do sujeito não é revelado, mas a sua imagem sim. (CHAIBUE, 2013, p. 25).

Mesmo assim, firmei o compromisso de usar os dados apenas para fins científicos, isto é, para a elaboração desta dissertação e de artigos dela decorrentes e, eventualmente, apresentações em eventos acadêmicos.

Tendo percorrido sobre o contexto da pesquisa, o local e o tempo de duração, bem como os participantes, prossigo elencando os instrumentos que utilizei para analisar os dados obtidos.

2.2 Instrumentos de pesquisa

Para a geração dos dados deste estudo, utilizei como instrumentos privilegiados os vídeos das histórias sinalizadas pelos alunos, o programa de transcrição Elan, os comentários dos colaboradores surdos, também gravados em vídeos e transcritos para a Língua Portuguesa, e as anotações de campo, conforme descrevo a seguir.

2.2.1 Os vídeos

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados sete vídeos produzidos pelos alunos de uma mesma turma como parte de uma atividade desenvolvida em três etapas: produção de uma história escrita em Língua Portuguesa, seguida da interpretação em Libras e filmagem dessa história. Para fins de análise, os vídeos num total de 19:97 minutos gravados foram transcritos utilizando-se o programa Elan. Em seguida, dois colaboradores surdos assistiram aos vídeos e fizeram apontamentos que consideraram pertinentes com relação ao desempenho dos alunos no processo de sinalização em Libras. As considerações dos colaboradores surdos também foram filmadas e transcritas por mim, com o intuito de subsidiar a análise dos dados, sobretudo naqueles pontos que passaram despercebidos à minha interpretação.

Conforme Serrano (1998), o vídeo é um meio que pode proporcionar maior quantidade de informação com maior rendimento e menor esforço que os outros meios. Além disso, tem a grande vantagem de captar o movimento, permitindo, assim, apreender grande quantidade de dados. Para isso, é necessário que nesses vídeos o intérprete, ao narrar a história, se posicione, na maior parte do tempo, de frente ou levemente de lado para a câmera para não comprometer a inteligibilidade dos sinais ou eventuais soletrações, salvo situações em que o contexto exija que o sinalizante fique de lado ou de costas.

As histórias elaboradas e sinalizadas pelos alunos abordam temas diversos de acordo com o interesse de cada um. O Quadro 1 apresenta um resumo dessas histórias no que diz respeito aos seus títulos e respectivos contextos e tempos de duração.

Quadro 1 – Contextualização e tempo de duração das histórias

Nº	Título	Contexto	Tempo
1	“A onça que queria aprender a nadar” (sem áudio)	Uma onça que, ainda criança, deseja aprender a nadar. Sua mãe orienta que espere até crescer, assim, poderá aprender a nadar. A onça, ao crescer, faz aulas para aprender a nadar e pratica até conseguir fazê-lo bem.	3’33”
2	“O lobisomem” (sem áudio)	Um pastor de rebanho de ovelhas, José, nota que em noite de lua cheia aparece uma ovelha morta. Ele resolve investigar e encontra, no escuro, com o que parece ser um grande cachorro e atira nele. Em outro dia, José visita um amigo que se encontra doente e vem a falecer. Ele fica desconfiado de que o amigo que morreu era um lobisomem.	4’44”
3	“O dia da noiva” (sem áudio)	História de uma noiva que vai ao salão se arrumar para o casamento. Vai para a igreja e, no meio do caminho, o carro quebra. Ela consegue chegar à igreja no horário marcado para o casamento, de ônibus.	2’42”
4	“Lúcia, já vou indo” (sem áudio)	Uma caracol chamada Lúcia é convidada para uma festa ao pé de maracujá, mas, por ser muito demorada em tudo o que faz, chega atrasada e perde a festa.	3’23”
5	“Crime em família”	Um noticiário na televisão anuncia que um adolescente mata a	2’16”

	(com áudio)	mãe, o pai, a avó, a tia e, por fim, comete suicídio. Apresenta opinião da polícia e do restante da família.	
6	“Rangers – a ordem dos arqueiros” (sem áudio)	O aluno começa fazendo menção a uma moça que, ao que parece, lhe emprestou o livro. Em seguida, descreve o início do livro, com o protagonista entrando para uma escola de arqueiros.	3’01”
7	“Passeata por escola especial” (sem áudio)	Pessoas fazem passeata pela rua em defesa da escola especial. Solicitam aos representantes governamentais que atendam a uma lista de pedidos. Eles, por sua vez, prometem realizar os pedidos.	1’38”

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

2.2.2 O sistema de transcrição ELAN

Para transcrever os vídeos contendo as histórias, utilizei o *software* ELAN¹⁹ (*EUDICO-Linguistic Annotator*), versão 4.6.1, ferramenta de notação muito utilizada para análises linguísticas diversas, incluindo línguas de sinais, disponível para *download* gratuito. O uso do Elan se deve ao fato de este *software* permitir que os vídeos sejam assistidos em velocidades variadas, oferecendo maior precisão nos detalhes durante a sinalização. Outro fator é a possibilidade de se acrescentarem as trilhas, sincronizadas às imagens no vídeo, cada uma com seu foco de análise, permitindo que esta seja mais detalhada e precisa. Essas trilhas são linhas nomeadas pela característica que se pretende focar no estudo. São constituídas por linhas sincronizadas ao momento analisado no vídeo. Dessa maneira, um evento ocorrido aos 7:34 minutos pode ser anotado na trilha correspondente a esse tempo. Várias trilhas podem ser criadas, conforme a necessidade e interesse do pesquisador. Para fins desta análise, elenquei as seguintes trilhas, com base no estudo de Moreira (2007): (1) glosa em Português Brasileiro (PB); (2) cabeça; (3) corpo; (4) ombros; (5) direção do olhar; (6) direção do movimento; (7) repetição dos movimentos; (8) localização das mãos; (9) frase em Português Brasileiro (PB). O modelo de transcrição que segui está baseado no estudo de McCleary, Viotti e Leite (2010), estudo no qual os autores relatam a experiência de transcrever dados da língua de sinais pelo Elan.

Os vídeos foram assistidos diversas vezes, na intenção de preencher todas as trilhas. Somente um vídeo continha áudio da sinalização (“Crime em família”). Dessa forma, denominei a trilha (9) “frase em PB” e transcrevi conforme se ouvia no áudio. Nos outros vídeos em que não havia áudio, transcrevi conforme se sinalizava, acrescentando, por vezes, algumas palavras entre colchetes, para dar sentido à frase em PB. Esse momento, de alguma forma, me auxiliou a resolver dúvidas com relação a alguns sinais na trilha (1) “glosa em PB”.

¹⁹ Disponível em: <<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/download/>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

Os títulos das histórias foram colocados de acordo com a soletração ou com a sinalização do aluno, no início da história sinalizada.

A seguir, discorro sobre a participação dos dois colaboradores surdos.

2.2.3 A participação dos colaboradores surdos

Para subsidiar os dados encontrados, bem como minhas interpretações sobre o processo de sinalização de histórias narradas em Libras, e também na intenção de enriquecer o processo de análise, convidei dois colaboradores surdos para participarem deste estudo. São alunos do curso de Letras/Libras, adultos, com mais de 18 anos de idade e fluentes em Libras, os quais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como a autorização de uso de imagem. Igualmente aos outros participantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios mantendo-se a primeira letra apenas, na intenção de resguardar suas identidades, ainda que suas imagens sejam, de alguma forma, expostas neste estudo (CHAIBUE, 2013).

Solicitei a eles que assistissem aos vídeos contendo as histórias sinalizadas dos alunos e relatassem o que julgassem importante nas histórias. Com relação às apreciações feitas pelos colaboradores surdos, dei a oportunidade que fizessem apontamentos de maneira ampla e, eventualmente, fazia perguntas, procurando focar algum detalhe que eles tivessem apontado. As ponderações desses surdos foram filmadas e, posteriormente, transcritas para a Língua Portuguesa por mim, na intenção de tornar suas considerações acessíveis a todos. A participação dos colaboradores foi extremamente importante, na medida em que trouxeram dados relevantes da impressão daquele para quem a mensagem é transmitida, dando sua opinião da história contada, bem como sua própria análise em relação ao desempenho dos alunos.

Dessa maneira, passei a analisar os dados obtidos na transcrição das histórias somando-a com as informações fornecidas pelos colaboradores surdos, comparando-os novamente com as histórias dos vídeos.

2.3 Procedimentos de análise dos dados

Conforme já afirmei, a análise dos dados tem como objetivo investigar os aspectos linguísticos e extralinguísticos que influenciam positiva ou negativamente a compreensão da mensagem de histórias sinalizadas em Libras. Para tal, cada vídeo contendo uma história

sinalizada foi inicialmente convertido para o programa ELAN para que pudesse ter a velocidade controlada no momento em que era assistido, permitindo, assim, intensificar o foco nos trechos de interesse. Isso permitiu ir e vir ou controlar a velocidade de apresentação de alguns detalhes quando havia dúvidas ou a necessidade de confirmação de um ou outro ponto da gravação.

O passo seguinte foi a adição das trilhas de análise que permitiram identificar detalhes da sinalização que ocorriam simultaneamente a outros componentes da comunicação em Libras, como, por exemplo, quando ocorria ao mesmo tempo um apontamento e o direcionamento do olhar para algum referente no espaço. Em seguida, as trilhas foram preenchidas conforme o foco dado a cada uma delas, de modo sincronizado com as ações constantes nas histórias. Dessa forma, quando o aluno girava o corpo para a direita, nesse mesmo momento do vídeo, podia acrescentar na trilha “deslocamento do corpo” a informação “girou para a direita”. Isso permitiu registrar todos os detalhes do processo de sinalização que vieram a compor a análise deste estudo.

Concluída esta etapa, que se constituiu na transcrição dos vídeos das histórias sinalizadas dos alunos, foi feita a gravação da entrevista com os dois colaboradores surdos que assistiram aos sete vídeos e avaliaram o desempenho dos aprendizes durante a sinalização das histórias. Essas avaliações foram fundamentais para subsidiar esta análise, na medida em que contribuíram para aguçar sobremaneira a percepção de aspectos da produção dos aprendizes que inicialmente despertaram minha atenção, como, por exemplo, inadequações ou “erros” na produção de sinais, na estruturação de frases e sentenças e na construção do sentido de enunciações em Libras. As considerações dos colaboradores surdos também foram gravadas e, posteriormente, transcritas, porém, sem utilizar o programa Elan, tendo em vista que não exigiam a riqueza de detalhes conforme foram feitos nos registros de dados dos alunos. Contudo, serviram de suporte para a identificação de alguns dos aspectos da sinalização aqui focalizados.

Por fim, assisti aos vídeos inúmeras vezes e fui elaborando uma lista de recorrências daqueles aspectos da sinalização que chamavam a minha atenção. Depois de levantados esses aspectos, eles foram agrupados segundo tópicos semelhantes. Dessa forma, observei que se encaixavam em dois tópicos maiores, os quais denominei aspectos linguísticos e aspectos extralinguísticos. Estes, por sua vez, se subdividiam em aspectos menores, como expressões manuais e expressões não manuais, e assim por diante. Assim, com base nesses procedimentos e nas avaliações dos colaboradores surdos, bem como na literatura consultada, pude compor as categorias de análise que resumo no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Categorias de análise

Categorias de análise	Aspectos linguísticos	Expressões manuais	Questões de sinalização	Variação do sinal Inadequações fonológicas Erro na realização do sinal
			Uso do espaço	Mensagens comprometedoras do entendimento
				Sinalização desfavorável ao entendimento
			Soletração	
			Redundância	Fluidez na sinalização Ação incorporada ao personagem/objeto
			Construção do sentido na enunciação	
		Detalhamento/ finalização da história	Detalhamento/características de objetos ou pessoas Finalização da história	
		Expressões não manuais	Expressões faciais	
			Direção do olhar	Olhar direcionado de acordo com o contexto da história Direção do olhar para um ponto fixo Direção do olhar para as anotações
				Interlinguais
	Inadequações ou erros	Intralinguais	Inadequações fonológicas Erros na produção do sinal	
		Aspectos extralinguísticos	Iluminação/fundo	Painel de fundo com o sinalizador Iluminação
	Contar a história em pé ou sentado		Contar a história em pé Contar a história sentado	

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Devo ressaltar que a análise centra-se, sobretudo, nos dados oriundos das histórias sinalizadas, visto que não tive acesso à produção escrita que serviu de preparação dos vídeos filmados pelos alunos. Todos os vídeos constam de histórias sinalizadas, sem áudio, com exceção de um. Sendo assim, aproveitei também dos dados do áudio para me amparar nas análises do referido vídeo.

A apresentação dos dados para fins de ilustração da análise está organizada em recortes, podendo conter: (1) recortes de trechos dos vídeos sinalizados pelos alunos; (2) recortes de transcrições das avaliações dos participantes surdos em Língua Portuguesa; e (3) recortes de trechos em Libras dos vídeos dos avaliadores surdos que mostram o aspecto em análise. As transcrições dos comentários dos colaboradores, eventualmente, apresentam trechos entre colchetes, que contêm informações complementares ao contexto, na intenção de aclará-lo. Resta, ainda, destacar, que esses recortes estão disponibilizados não necessariamente na ordem cronológica em que aparecem nos vídeos e que as avaliações em

Libras dos participantes surdos foram transcritas em Língua Portuguesa com o intuito de tornar o seu teor acessível a todos os leitores.

Tendo finalizado a exposição da metodologia, inicio, na sequência, as análises dos dados obtidos das histórias.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados prioriza dois aspectos principais no processo de sinalização das histórias produzidas pelos alunos: aspectos linguísticos e aspectos extralinguísticos. Os aspectos linguísticos estão subdivididos em: expressões manuais e expressões não manuais. Dentre as expressões manuais, focalizo aspectos que dizem respeito às questões de sinalização, ao uso do espaço, à soletração, à redundância, à construção do sentido da enunciação e à finalização da história. Em relação às expressões não manuais, destaco as expressões faciais e a direção do olhar.

Por fim, identifico os aspectos extralinguísticos da sinalização que se subdividem em: a iluminação/fundo e contar a história em pé ou sentado.

3.1 Aspectos linguísticos

Agrupamos os nossos dados em duas grandes categorias: os que se referem aos sinais propriamente ditos (expressões manuais) e os que se referem às expressões faciais e o olhar (expressões não manuais).

3.1.1 Expressões manuais

Como o próprio termo indica, as expressões manuais são aquelas constituídas pelos sinais realizados pelas mãos e que têm valor de comunicação. Dessa forma, elas podem ser realizadas por uma ou por ambas as mãos, as quais assumem configurações diversas e são combinadas tocando-se ou tocando o corpo.

3.1.1.1 Questões de sinalização

Os dados que deram origem a essa categoria são aqueles sinais isolados executados de maneira diversa da forma padrão, mas que, de alguma forma, os colaboradores surdos puderam entender e fizeram comentários a respeito, apontando a necessidade de adequação na realização do sinal, como, por exemplo, a variação de um sinal, uma inadequação fonológica ou um erro de sinalização.

3.1.1.1.1 Variação do sinal

O exemplo a seguir, disposto na Figura 45, foi encontrado na história “A onça que queria aprender a nadar”. No início da história, Deise sinaliza ONÇA com as duas mãos. No entanto, os colaboradores surdos apontam que o sinal feito pela aluna está errado, tendo em vista, conforme a opinião deles, que se utiliza somente uma mão para realizá-lo.

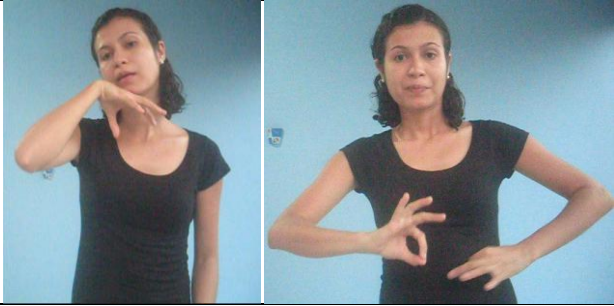
Tempo	7''- 8''	
Libras		
Glosa	ONÇA	
Português	Onça	

Figura 45 – Sinal ONÇA.

Fonte: DVD fornecido pela aluna.

Em seguida, apresento o Excerto 1, com a transcrição das falas dos colaboradores surdos:

Excerto 1 – Comentários dos colaboradores surdos a respeito do sinal ONÇA, realizado pela aluna Deise

Rui	A moça faz o sinal de onça (...), ela faz assim [mostra como ela faz]. O sinal se faz assim LEÃO e os dedos assim [mostra como se faz].
Alex	É, com a mão assim, os dedos assim [mostra como se faz o sinal], e não desse jeito. Nada a ver. Também basta uma mão para fazer o sinal e não duas. Assim, normal.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Em seguida apresento, na Figura 46, o colaborador Alex fazendo suas considerações, argumentando que somente uma mão basta para realizar o sinal.


Tempo	25''	
Libras		
Glosa	ONÇA	
Português	Onça	

Figura 46 – Execução do sinal ONÇA convencional, na opinião do colaborador surdo.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na Figura 47 a seguir, apresento o sinal incluso em um dicionário online:

Libras	
Glosa	ONÇA
Português	Onça

Figura 47 – Sinal ONÇA encontrado em dicionário online.

Fonte: <<http://www.acessibilidadebrasil.org.br/Libras/>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

Nota-se que, no dicionário online Acessibilidade Brasil, o sinal também é feito com as duas mãos. O sinal ONÇA foi considerado errado pelos surdos. Deise usa as duas mãos para realizar o sinal, ao passo que normalmente se usa somente uma. É fato que, em conversa informal, ocorra variação na realização desse sinal, com uma ou duas mãos. A questão da variação dos sinais é um assunto importante a ser tratado no curso de Libras, com o intuito de conscientizar os alunos (e também os professores) que na língua de sinais existem outras maneiras de expressar o mesmo sinal, sem ferir o sentido original ao qual se pretende, permitindo uma abertura para a variação linguística (LEITE; McCLEARY, 2009).

3.1.1.1.2 Inadequações fonológicas

Em um episódio, na história “Passeata por escola especial”, Leni intenta fazer o sinal de deputado, com a mão na configuração em D, com movimento circular. Porém, a posição da mão apresenta a palma voltada para baixo, ao passo que a mão deveria estar com a palma voltada para medial, na direção da bochecha. Dessa forma, ela, na realidade, sinaliza AVOGADO e não DEPUTADO. Essa explicação pode ser conferida na Figura 48 a seguir:


Tempo	1'04''
Libras	
Glosa	ADVOGADO
Português	Advogado

Figura 48 – Sinal ADVOGADO.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Rui argumenta que o local onde o sinal é executado está errado e aponta o lugar onde deveria ter sido feito. Apresento a transcrição para a Língua Portuguesa da fala de Rui no recorte a seguir disposto no Excerto 2, :

Excerto 2 – Consideração do colaborador surdo Rui a respeito do sinal ADVOGADO, executado por Leni

Rui	Essa mulher [...] ela faz o sinal de (articula “advogado”) DEPUTADO aqui, no pescoço.
-----	---

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na próxima Figura 49, disponho o trecho do vídeo em que Rui comenta sobre o sinal, realizando o sinal DEPUTADO convencional.

Tempo	14''
Libras	
Glosa	DEPUTADO
Português	Deputado

Figura 49 – Sinal DEPUTADO realizado pelo colaborador surdo.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse episódio, o colaborador surdo Rui entendeu a mensagem que a aluna intentava transmitir. No entanto, ela, ao executar o sinal da maneira como fez, poderia transmitir outra informação, a de que os documentos foram entregues a advogados, e não a deputados. É interessante notar que ambos os sinais são realizados no mesmo ponto de articulação, perto da

bochecha e a configuração de mão dos dois sinais é próxima, podendo ser, para ADVOGADO em “D” ou “UM” convencional. Já o sinal DEPUTADO deve ter a configuração em “D”.

Os dois sinais também têm o mesmo movimento, circular, em sentido horário. O que os diferencia é a posição da mão, em que, para ADVOGADO, a palma da mão deverá estar para baixo, em direção ao chão, ao passo que, para DEPUTADO, a palma deverá estar na direção da bochecha, na posição medial. A consciência do uso do espaço, da lateralização e do movimento aparece novamente, reforçando a necessidade de se trabalhar com alunos ouvintes essas questões, que são fonológicas. Com relação a essa categoria, avalio que a posição da palma da mão realizada de maneira equivocada resultou em outro sinal com outro significado, causando, dessa forma, uma inadequação fonológica.

Outra história que exemplifica a inadequação na sinalização é “Ordem dos arqueiros”, em que Valdenilson narra que sua amiga lhe emprestou um livro. O sinal EMPRESTAR por ele empregado está com a configuração condizente com uma variação para esse sinal; porém, a posição da mão dominante e o movimento realizado remetem ao sinal CUIDAR-DE-MIM, como se observa na Figura 50 a seguir.


Tempo	48”
Libras	
Glosa	CUIDAR-DE-MIM
Português	Cuidar de mim

Figura 50 – Sinal CUIDAR-DE-MIM.

Fonte: DVD cedido pelo aluno.

Disponho, na sequência, meu questionamento com os colaboradores surdos e a resposta de Alex a respeito.

Pesq.: ele faz referência sobre uma moça, Juliana, que emprestou dez livros a ele. Ele faz esse sinal [as mãos na configuração de EMPRESTAR, mas, com movimento e posição de CUIDAR-DE-MIM]. Vocês entenderam o que ele quer dizer?

No Excerto 3, é possível observar que os colaboradores surdos entenderam o que o aluno queria dizer.

Excerto 3 – Considerações sobre o sinal EMPRESTAR

Alex	Sim. Ficou parecendo CUIDAR, mas é EMPRESTAR. Ele fez esse sinal [reproduz]. Mas é EMPRESTAR-PARA-EL@, EMPRESTAR-PARA-MIM.
------	--

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na Figura 51, disponibilizo trechos do vídeo em que o colaborador surdo Alex faz as considerações referentes à sinalização do aluno.




Tempo	1'38''	1'45''	1'45''
Libras			
Glosa	CUIDAR-DE-MIM	EMPRESTAR-A-VOCÊ	EMPRESTAR-A-MIM
Português	Cuidar de mim	Eu empresto a você	Você empresta a mim

Figura 51 – Considerações do colaborador surdo a respeito dos movimentos e configuração de mão nos sinais CUIDAR-DE-MIM, EMPRESTAR-A-VOCÊ, EMPRESTAR-A-MIM.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Apesar de Valdenilson realizar o sinal EMPRESTAR com movimento equivocado, os surdos entenderam a mensagem de que a moça emprestou os livros a ele. Os colaboradores surdos entenderam a mensagem que o aluno queria transmitir, por conta do contexto, que a intenção do sinalizador era realizar o sinal de EMPRESTAR. Identificaram que o sinal não estava condizente com a maneira padrão, por conta do movimento, da posição da mão dominante e do contato da mão dominante, que toca várias vezes o braço da outra, como CUIDAR. O que se manteve em comum com os dois sinais tratados neste trecho foi a configuração da mão, que poder ser a mesma em ambos os sinais.

Em outro trecho da história, Valdenilson incorre no mesmo tipo de inadequação na sinalização quando realiza o sinal HISTÓRIA. A realização desse sinal exige somente uma mão, em configuração de “V”²⁰, em que o dedo indicador toca a frente do mesmo lado da mão, em um movimento semicircular direcionado para frente. No entanto, em razão do movimento realizado de forma trocada (em que Valdenilson toca com a lateral da ponta do dedo indicador a frente por algumas vezes), outro sinal é realizado, o de SEGUNDA-FEIRA.

²⁰ A letra “V” do alfabeto datilológico é realizada com a seguinte configuração:



Disponho, em seguida, na Figura 52, trecho do vídeo referente a esse episódio. Os colaboradores surdos não fizeram referência a esta passagem.



Tempo	35''	36''
Libras		
Glosa	SEGUNDA-FEIRA	
Português	Segunda-feira	

Figura 52 – Sinal SEGUNDA-FEIRA.

Fonte: DVD cedido pelo aluno.

A configuração da mão e o ponto de contato para os sinais em questão, SEGUNDA-FEIRA E HISTÓRIA, são os mesmos. O que os diferencia é o movimento de cada um. Para executar o sinal SEGUNDA-FEIRA, o movimento é de vaivém, curto, repetidas vezes, também na frente. No caso de HISTÓRIA, o braço realiza um movimento repetitivo circular para frente, após tocar a frente com a lateral do dedo indicador. Levando-se em conta as Figuras 49 e 50, nos dois episódios a configuração de mão para os sinais em questão foi a mesma (CUIDAR-DE-MIM X EMPRESTAR) e (HISTÓRIA X SEGUNDA-FEIRA), tendo sido alterado o movimento do sinal que o aluno pretendia fazer. Assim, no sinal apresentado na Figura 49, os colaboradores surdos puderam entender a mensagem pelo contexto, em que a configuração de mão preservada foi um fator importante para o sucesso da interpretação. No sinal apresentado na Figura 50, o sinal pretendido pelo aluno também foi entendido pelos colaboradores surdos pelo contexto, permitindo uma interpretação coerente para o enunciado, por isso não houve questionamento por parte dos colaboradores.

Em outro momento da história, Valdenilson usa o sinal MENINO com a sequência invertida, o que se pode verificar na Figura 53. Dois fatores podem ser apontados na realização desse sinal pelo aluno. Em primeiro lugar, é possível notar que esse sinal é composto, ou seja, é formado por dois sinais, e o aluno o realiza com a sequência invertida: primeiro ele sinaliza CRIANÇA e, em seguida, HOMEM. Embora não comprometa a mensagem, não está na ordem usual, na maneira padrão. Em segundo lugar, para se referir ao personagem Will, esse sinal não se aplica para o contexto, pois se trata de um rapaz e o sinal empregado se refere a uma criança. Esse fato sugere que, para traduzir/interpretar uma

mensagem, não somente a parte semântica entre as línguas merece atenção, mas refletir sobre questões pragmáticas também se faz necessário.

Tempo	1'32''	1'33''
Libras		
Glosa	"MENINO"	
Português	"Menino"	

Figura 53 – Sinal MENINO (sequência invertida).
Fonte: DVD cedido pelo aluno.

Na Figura 54, destaco outro sinal composto realizado pelo aluno com a sequência invertida (ESCOLA=CASA+ESTUDAR). Embora não comprometa a informação, esse fato foi notado pelo colaborador surdo. Esses dados podem indicar que o professor, ao trabalhar sinais compostos com seus alunos, precisa dar atenção especial a essa modalidade de sinais, além de dialogar com seus alunos a formação e o significado dos sinais compostos, bem como maneiras de uso em conversas cotidianas.



Tempo	2'10''	2'11''
Libras		
Glosa	"ESCOLA"	
Português	"Escola"	

Figura 54 – Sinal ESCOLA (sequência invertida).
Fonte: DVD cedido pelo aluno.

A seguir, disponho no Excerto 4 a observação em que Rui comenta a direção invertida para o sinal ESCOLA, feito por Valdenilson.

Excerto 4 – Sequência invertida na realização do sinal ESCOLA

Rui	Foi diferente, o sinal que ele fez para escola, ele fez o sinal voltando [ESTUDAR + CASA].
-----	--

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Leite (2008), tratando da sequencialidade dos sinais, argumenta que eles seguem uma ordem para sua execução. O autor cita como exemplo o sinal SURDO que, para ser executado, segue uma ordem que exige a mão na configuração de “um” tradicional (mão fechada e dedo indicador estendido) que toca a orelha do mesmo lado da mão e, em seguida, num movimento de arco, toca o lábio, sendo que, se a sequência for invertida, incorrerá num sinal inexistente. No caso de ambos os sinais ESCOLA (CASA+ESTUDAR) e MENINO (HOMEM+CRIANÇA), como referido, com a sequência invertida, embora os colaboradores surdos tenham entendido de qual sinal se tratasse, na Libras, os sinais compostos por ESTUDAR+CASA e CRIANÇA+HOMEM não existem.

Na Figura 55, apresento o aluno fazendo o sinal NOME com a direção do movimento invertida. Os colaboradores surdos nada referiram sobre isso. No entanto, embora nesse contexto a mensagem não tenha sido falha, considero que esse dado, somado aos anteriores, reforce a necessidade de se conscientizar os alunos sobre a importância do movimento na realização do sinal, tendo em vista que, em certos casos, pode ter seu sentido alterado ou se tornar ininteligível.



Tempo	3''	3''
Libras		
Glosa	“NOME”	
Português	“Nome”	

Figura 55 – Sinal NOME (direção do movimento invertida).

Fonte: DVD cedido pelo aluno.

3.1.1.1.3 Erro na realização do sinal

Em outro trecho do vídeo, a questão da sinalização diz respeito a um erro na produção do sinal. A sinalizadora menciona que os participantes da passeata estiveram na Praça Cívica. Ela usa determinado sinal para indicar o local, com os braços dobrados, uma mão para cima e outra pra baixo, como apresentado na Figura 56 a seguir.


Tempo	52''
Libras	
Glosa	“PRAÇA CÍVICA”
Português	“Praça Cívica”

Figura 56 – PRAÇA-CÍVICA (sinal errado).

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Os colaboradores surdos consideram que o sinal não está condizente com o que se usa na comunidade surda da cidade de Goiânia. No Excerto 5, disponho a fala dos colaboradores transcrita para a Língua Portuguesa.

Excerto 5 – Considerações sobre o sinal PRAÇA-CÍVICA feitas pelos colaboradores surdos

Alex	Também ela usa o sinal errado para Praça Cívica. É assim o sinal. Está errado.
Rui	Precisa olhar a estátua para ver o sinal e entender porque esse sinal é um classificador da estátua. Esse outro não combina com a estátua.
Alex	É. Assim não. É assim, como segurar, empurrar. De olhar para o sinal, dá para entender de que se trata, mas desse outro jeito, não dá.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A seguir, disponho a Figura 57, referente ao trecho do vídeo em que o colaborador surdo Alex apresenta o sinal de uso da comunidade surda da cidade de Goiânia para Praça Cívica. O sinal é inspirado no Monumento às Três Raças, situado naquela praça. É possível conferir uma ilustração do monumento na Figura 58, logo após.

Tempo	39''
Libras	
Glosa	PRAÇA CÍVICA
Português	Praça Cívica

Figura 57 – PRAÇA-CÍVICA (sinal convencionado pela comunidade surda goiana).

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

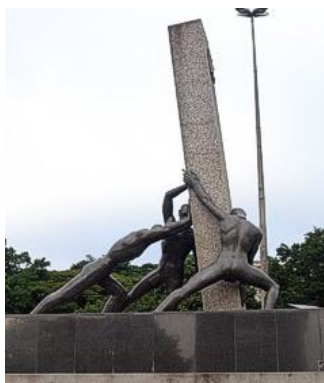


Figura 58 – Monumento às Três Raças localizado na Praça Cívica, região central de Goiânia.
Fonte: <<http://www.goiania.go.gov.br/html/galeriafotos/foto03.htm>²¹>. Acesso: 22 nov. 2014.

Nesta seção, apresentei os dados referentes aos sinais realizados pelos alunos, os quais, mesmo de maneira diferente da sinalização padrão, não alteraram a mensagem que intentavam transmitir. No entanto, levam à reflexão sobre a importância do movimento na realização do sinal, bem como a localização em que ele é realizado e a configuração que a mão assume para tal. Conscientizar o aluno ouvinte aprendiz de Libras como L2, uma língua de modalidade diferente daquela que ele está acostumado a utilizar, a esse respeito, pode aclarar sobremaneira o sentido que se quer dar ao sinal realizado, bem como a importância do uso abrangente e adequado do espaço onde o sinal é realizado.

Da mesma forma, poder esclarecer aos alunos a importância da sequência convencional na realização dos sinais compostos e a variação passível de se utilizar, dependendo do contexto, pode ampliar a visão dos alunos ouvintes a respeito da utilização da língua de maneira eficaz na comunidade surda. Exercícios que explorem a utilização ampla de movimentos no espaço certamente poderão auxiliar na conscientização dos alunos com relação aos movimentos dos sinais, bem como na referenciação espacial, ao narrar um fato.

Passo agora a discorrer sobre os dados encontrados nos vídeos, os quais se destacaram pelo uso do espaço.

3.1.1.2 Uso do espaço

Nesta seção, procurei agrupar os dados que se destacam pelo uso do espaço e que resultam em uma mensagem não natural, opaca, ou em uma mensagem que compromete o entendimento, ou, ainda, em uma mensagem discordante daquela veiculada na língua de origem.

²¹ Acesso em 12 jul. 2014.

3.1.1.2.1 Mensagens que comprometem o entendimento

Nas figuras a seguir, apresento a aluna Sabrina sinalizando na história em que o filho vai à escola e volta para casa. Entretanto, a referenciação espacial continua no mesmo lugar, tanto para a escola quanto para a casa, o que não favorece o entendimento de que são dois lugares diferentes, mesmo quando se utiliza o sinal coerente para cada um dos lugares. A referenciação dos lugares *escola* e *casa* é disposta de maneira linear, entrando em conflito com a forma adequada de se utilizar o espaço para o contexto. Esse episódio é possível de ser notado nas Figuras 59 e 60, a seguir.



Tempo	1'34''	1'35''	1'35''
Libras			
Glosa	IR		ESCOLA
Português	[O menino] foi para a escola		

Figura 59 – Sinalização da frase com foco na disposição espacial dos lugares “escola” e “casa”.
Fonte: DVD cedido pela aluna.

Tempo	1'42''	1'43''
Libras		
Glosa	VOLTAR	CASA
Português	[O menino] voltou para casa	

Figura 60 – Sinalização da frase com foco na disposição espacial dos lugares “escola” e “casa” (continuação).
Fonte: DVD cedido pela aluna.

Na utilização do espaço de modo correto, a aluna deveria posicionar casa e escola em lugares diferentes, transmitindo a mensagem com mais nitidez, conforme advogam Brito, (1995), Quadros (2011) e Quadros e Karnopp (2004).

Nas Figuras a seguir (61, 62 e 63), na história “Lúcia já vou indo”, mostro a aluna narrando três momentos diferentes em que ela conta: (1) o caracol chamado Lúcia recebe uma

carta que, na realidade, é um convite para ir à uma festa; (2) o caracol Lúcia segue pelo caminho, em direção à festa, comendo alface; (3) quando o caracol chega à festa. Em todos esses trechos, é possível notar que o uso do espaço é restrito à frente do corpo; não há distribuição dos locais no espaço de sinalização para narrar a história.

Tempo	51''	52''	53''
Libras			
Glosa	CARACOL/LÚCIA		
Português	Lúcia recebeu uma carta		

Figura 61 – Sinalização que indica que Lúcia recebe a carta em casa.

Fonte: DVD cedido pela aluna.




Tempo	3'06''	3'07''	3'09''
Libras			
Glosa	CAMINHO		
Português	[Lúcia] seguiu pelo caminho comendo alface		

Figura 62 – Sinalização que indica que Lúcia segue pelo caminho comendo alface.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Tempo	3'12''	3'14''	3'15''	3'18''
Libras				
Glosa	MAS			
Português	Mas [Lúcia] chegou atrasada na festa			

Figura 63 – Sinalização que indica que Lúcia chega atrasada para a festa.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Ao narrar a história dessa maneira, utilizando o espaço apenas à sua frente, Fabiane deixa de dar vida a todo o cenário que poderia ser explorado no transcorrer da história, bem como relacionar as personagens entre si e com o cenário.

3.1.1.2 Sinalização que não favorece o entendimento

No exemplo a seguir, apresento a aluna Zuleica contando a história “O lobisomem”. Em um primeiro momento, ela referencia as ovelhas perto das árvores, quando chega o lobisomem e mata uma delas. Na segunda vez, ela “pega” a ovelha morta, referenciada anteriormente, em outro espaço. Disponho esse trecho na Figura 64. A referenciação trocada do mesmo animal, sem que houvesse um contexto que explicasse o deslocamento espacial, compromete o entendimento da informação.



Tempo	49’’	1’05’’
Libras		
Glosa	ALI (primeira referenciação para as ovelhas)	PEGAR (segundo momento em que ela referencia pegar as ovelhas)
Português	[Encontrou uma ovelha morta] ali	Pegar [a ovelha]

Figura 64 – Referenciação para onde estão as ovelhas incluindo a ovelha morta.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Em outro trecho da história, a mulher do lobisomem vai até a casa de José, o pastor, procurá-lo. Esse trecho ficou confuso para mim e creio que esse também tenha sido o momento de confusão ao qual Rui se refere. Rui explicou que o apontamento das casas ficou confuso para ele, pensando, equivocadamente, que eram duas mulheres que iriam se encontrar e que uma delas se dirigia para a casa da outra. A narradora não faz referência anterior de que a mulher está se dirigindo para a casa de José. A narradora sinaliza alguém batendo na porta da casa de José. Eu tinha entendido que José estava batendo, novamente, na porta da casa da mulher, mas que havia errado o espaço, pois na referência anterior, ela localiza a casa do lobisomem à sua esquerda. Apresento essa passagem na Figura 65.

Tempo	2'57''
Libras	
Glosa	BATER-NA-PORTA
Português	[A mulher do lobisomem] bateu na porta

Figura 65 – Sinalização que mostra alguém batendo na porta.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Observando cuidadosamente e por diversas vezes, entendi que a confusão ocorre por conta do lado da mão que a aluna simula bater na porta. De acordo com a ilustração, ela bate nas costas da mão esquerda, que indica o interior da casa; conseqüentemente, indica que José, que está do lado de dentro, está batendo à porta pelo lado de dentro da própria casa, o que não faz sentido. Caso fosse mantida essa mesma referenciação da porta para indicar que a mulher do lobisomem chegou e batia, esperando para ser atendida, a aluna deveria bater na palma da mão esquerda. Dessa maneira, poderia indicar que alguém se posiciona do lado de fora da casa, bate à porta e fica aguardando. Por conta do lado equivocado que a aluna bate na mão, a confusão de informação foi gerada.

A produção do sinal nessa passagem pode ser entendida como um erro que não favorece o entendimento, pois, como descrevi anteriormente, a mão direita deveria bater na palma e não nas costas da mão esquerda, indicando, assim, que alguém do lado de fora da casa de José havia chegado. Esse tipo de erro pode ser considerado como um erro que torna a comunicação difícil (ELLIS, 2003; FIGUEIREDO, 2004).

O uso abrangente e adequado do espaço, nesse sentido, tem uma importância vital para dar vida à mensagem e transmiti-la com clareza e eficiência. Esses dados sugerem que o uso do espaço é, portanto, um fator que merece atenção especial ao ser trabalhado com alunos ouvintes (ALBRES; VILHALVA; 2004; LEITE; McCLEARY; 2009).

Passo, na sequência, a tratar do uso da soletração pelos alunos ao narrarem as histórias.

3.1.1.3 Soletração

Nesta categoria procurei agrupar trechos dos vídeos em que os alunos fazem uso de maneira intensa do recurso da soletração em suas histórias. É certo que, em determinados contextos, é impossível deixar de soletrar palavras para elucidar um episódio. No entanto, o uso contínuo da soletração corta a fluência no decorrer da sinalização e também o uso repetido desse recurso desfavorece a descrição das características, das minúcias de determinado sinal ou contexto. Por conseguinte, o fluxo da história fica entrecortado, podendo torná-la desinteressante.

Na Figura 66 que se segue, apresento o aluno Valdenilson soletrando o título do livro que está lendo. O título do livro é longo, demandando muito tempo para soletrar e, conseqüentemente, para ser lido. Isso é referido pelos colaboradores surdos, que sugerem outra estratégia para apresentar o livro em questão, argumentando que esse fato pode comprometer a inteligibilidade na leitura.


Tempo	16''- 30''
Libras	
Glosa	R-A-N-G-E-R-S-O-R-D-E-M-D-O-S-A-R-Q-U-E-I-R-O-S
Português	Rangers: ordem dos arqueiros

Figura 66 – Soletração de Rangers, ordem dos arqueiros.

Fonte: DVD cedido pelo aluno.

No excerto a seguir, apresento a transcrição das falas dos colaboradores surdos, a respeito desse mesmo tópico. Os colaboradores recomendam outras estratégias para apresentar o livro de maneira mais clara. Sugerem: (1) que uma palavra e outra sejam separadas pelo movimento da mão que soletra, ou pela pausa na soletração entre uma e outra palavra; (2) dão a opção de sinalizar o título em vez de soletrar; (3) por fim, apresentar a capa do livro e, em seguida, sinalizar o título.

Excerto 6 – Considerações dos colaboradores surdos sobre a soletração do aluno Valdenilson

Alex	O homem começa soletrando, olha para baixo, para o livro, e continua soletrando. Fica tudo junto, todas as palavras. Precisa dar uma quebra entre uma e outra, para saber quais são as palavras, ou uma pausa entre elas.
Rui	Ele sinaliza, soletra o nome do livro e mostra o livro. Não precisava. Primeiro ele deveria ler e depois tentar sinalizar e soletrar. Dá para entender, assim, que ele está se referindo ao livro que está ali. Deveria sinalizar direto, ficaria mais bonito. Desse jeito que ele fez, atrapalha. Não tem organização.
Alex	Ou primeiro apresentar o livro e depois sinalizar e pronto. Mostrar primeiro.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na Figura 67, disponho o trecho do vídeo que se refere às considerações feitas por Alex, ainda no mesmo tema.





Tempo	20''	21''	24''	25''
Libras				
Glosa	SOLETRAR	SEPARAR	PARAR	SOLETRAR
Português	Soletrar [uma palavra] separar [e soletrar outra, ou] parar [e soletrar outra palavra]			

Figura 67 – Considerações a respeito das possibilidades de soletrar palavras.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na Figura 68 subsequente apresento vários momentos do vídeo em que a aluna Poliane se utiliza da soletração em detrimento do sinal, tornando, dessa forma, a história menos fluida e mais truncada, entrecortada com as soletrações por vezes desnecessárias.

Tempo	21''	47''	1'13''	1'34''
Libras				
Glosa	V-A-N-E-S-S-A	F-E-R-N-A-N-D-O	V-E-S-T-I-D-O	L-I-M-O-U-S-I-N-E
Português	Vanessa	Fernando	Vestido	Limousine

Figura 68 – Diversos trechos do vídeo em que ocorre a soletração de palavras.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

A soletração, em certos momentos, é uma ferramenta da qual o sinalizador lança mão para seu auxílio quando não sabe determinado sinal. Nesse excerto, a aluna não sinaliza de

maneira a descrever o personagem, o objeto ou o cenário; em vez disso, ela lança mão da soletração. Dessa forma, Poliane demonstra que tem a necessidade de se aproximar da Língua Portuguesa, ao soletrar, procurando uma forma de ter mais segurança, na tentativa de se expressar na Libras sua fala. No entanto, essa tentativa não redundava, necessariamente, em uma história sinalizada de forma corrente, natural.

No recorte selecionado a seguir (Figura 69), apresento vários trechos do vídeo em que a aluna Fabiane soletra o nome da personagem principal da história em questão, Lúcia, um caracol. Alex sugere que ela poderia usar outra estratégia, fazendo o sinal CARACOL, mantendo a mão nessa configuração, enquanto que com a outra mão poderia apontar para o sinal executado e soletrar o nome Lúcia. Dessa maneira, tendo referenciado e dado o nome anteriormente do caracol, não haveria a necessidade de soletrar por diversas vezes o nome da personagem da história.

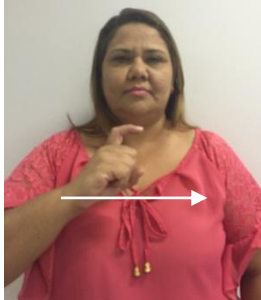

Tempo	30''	35''; 1'48''; 2'17''; 2'44''
Libras		
Glosa	CARACOL	L-U-C-I-A
Português	Caracol	Lúcia

Figura 69 – Diversos trechos do vídeo em que a aluna Poliane soletra o nome Lúcia.
Fonte: DVD cedido pela aluna.

A seguir, apresento a transcrição da fala de Alex, em que ele faz o comentário a respeito da seleção apresentada há pouco, constante do Excerto 7.

Excerto 7 – Sugestão do colaborador surdo Alex para se referir ao caracol

Alex	Ela soletra [o nome] e faz o sinal CARACOL. Podia fazer o sinal CARACOL e, com a outra mão, apontar para o caracol e soletrar o nome. Fica mais claro.
------	--

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na sequência, apresento, na Figura 70, o trecho do vídeo referente ao mesmo comentário.




Tempo	1'37''- 1'38''		
Libras			
Glosa	Aqui (referindo-se ao caracol)		L-Ú-C-I-A
Português	Essa aqui, o caracol, se chama Lúcia		

Figura 70 – Estratégia apresentada para referir-se à personagem Lúcia.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na Figura 71 a seguir, apresento diversos trechos do vídeo em que Fabiane lança mão da soletração de forma demasiada, enquanto conta a história de Lúcia, resultando em uma sinalização sem fluência.



Tempo	35''; 1'48''; 2'17''; 2'44''	1'13''- 1'23''	2'34''- 41''
Libras			
Glosa	L-U-C-I-A	C-H-I-S-P-A-F-O-G-U-I-N-H-O	[hora da festa] 8 D-I-A 30 [MÊS] J
Português	Lúcia	Chispa Foguinho	Hora da festa: 8, no dia 30 do mês de janeiro

Figura 71 – Vários trechos do vídeo que ilustram os momentos em que a aluna soletra palavras durante a história.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Nesta seção, procurei apresentar trechos dos vídeos em que os alunos, ao contar a história, lançaram mão da soletração em excesso, resultando em uma sinalização truncada, sem clareza, tornando-a desinteressante, podendo comprometer a inteligibilidade da história. Os dados dispostos nesta seção podem sugerir a necessidade de se trabalhar com os alunos ouvintes a prática de descrever personagens, objetos e cenários, para além dos pares vocabulário sinais x Língua Portuguesa. Leite e McCleary (2009) alertam para o fato de que, nas aulas de Libras, pouca atenção é dada à soletração, sendo oferecidas, geralmente, uma ou

duas aulas para se aprender o alfabeto. Esse episódio denota que não são conhecidas, pelos alunos e pelos professores, as situações nas quais a soletração é usada. Os autores ressaltam, ainda, a dificuldade de ler as palavras soletradas pelas mãos.

Na seção a seguir, apresento dados apontados pelos colaboradores surdos, aos quais chamei de “redundância”, devido ao fato de, na construção da sinalização, a sequência repetitiva dos sinais se tornar dispensável.

3.1.1.4 Redundância

Nesta categoria denominada *redundância*, apresento e comento o trecho das histórias em que o aluno tenta explicar o mesmo assunto por mais de uma vez, tornando as tentativas subsequentes de exprimir a mesma ideia desnecessárias. A redundância ocorria pela inserção de sinais com significados próximos, na tentativa de assegurar que a mensagem fosse compreendida, ou pelo excesso de soletração de palavras que acompanhava a sinalização.

Na história “A onça que queria aprender a nadar”, a sinalizadora narra uma conversa entre @ filh@ e a mãe onça, em que @ filh@ solicita à mãe permissão para aprender a nadar. A mãe, por sua vez, pede que @ filh@ espere até crescer e, então, poderá aprender a nadar. Para narrar a conversa, Deise desloca adequadamente o corpo no espaço, incorporando as personagens. @ filh@ se volta para o espaço de referenciação onde estaria a mãe e faz o pedido a ela. A mãe se volta para onde @ filh@ está referenciad@ e conversa com el@. No entanto, o colaborador surdo Rui argumenta que a estrutura da frase soa confusa, pois o sinal PERGUNTAR, introduzido antes d@ filh@ fazer a pergunta para a mãe, é dispensável. Ele sugere outra maneira para estruturar a frase, para que fique mais clara e fluente.

Na Figura 72, apresento trechos do vídeo em que a sinalizadora representa @ onça filh@ perguntando à mãe e, na Figura 73, logo abaixo, a mãe respondendo.

Tempo	45''	45'' - 46''
Libras		
Glosa	PERGUNTAR	MÃE
Português	[Um dia] perguntou à mãe	

Figura 72 – Sinalização d@ filh@ perguntando à mãe.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Tempo	1'		1'02''	
Libras				
Glosa	VOCÊ		CRIANÇA	
Português	Você é criança (...)			

Figura 73 – Sinalização da mãe respondendo para o/a filh@.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

A seguir, apresento, no Excerto 8, a transcrição para a Língua Portuguesa das considerações de Rui, um dos colaboradores surdos:

Excerto 8 – Sugestão do colaborador surdo Rui para um diálogo corrente entre mãe e filh@ onça

Rui	Também a moça faz o sinal da onça que pergunta para a mãe, olha só, se movimenta para o lado da mãe e faz o sinal de pergunta. Não precisa fazer assim. Basta fazer o sinal de onça e se virar para o lado da mãe, mostrando que el@ está perguntando para a mãe. Em seguida, a mãe se vira para onde está @ filh@ e pergunta o que foi. Uma coisa seguida da outra. Não precisa se virar e fazer o sinal de PERGUNTAR. Fica confuso.
-----	---

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na Figura 74, disponho um trecho que demonstra como Rui utilizaria do espaço, movimentando o corpo de modo a marcar as personagens mãe e filh@, mantendo a mesma conversa entre mãe e filh@, eliminando, porém, o sinal PERGUNTAR. Ele acrescenta a maneira usual entre os surdos de chamar a atenção de alguém para iniciar uma conversa, qual seja, o balançar a mão no ar, como se vê no recorte seguinte. Dessa maneira, a conversa fica mais fluente na opinião dele.


Tempo	32'' - 38''	
Libras		
	Movimento com as mãos para chamar a mãe	O corpo se volta personificando a mãe, que pergunta “o que foi?”
Português	“Mãe!” (pergunta @ filh@)	“O que foi?” (responde a mãe)

Figura 74 – Enfoque para o posicionamento do corpo do sinalizador e sua expressão facial para indicar a conversa entre mãe e filh@.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Rui argumenta que não há a necessidade de sinalizar “ONÇA” e “PERGUNTAR” e se virar para o ponto onde estaria referenciada a mãe, em seguida fazer a pergunta, depois se virar para o espaço onde estaria @ filh@ e continuar a sinalização, a conversa. Bastaria referenciar uma personagem, no caso @ filh@, sinalizar para o espaço onde a mãe foi referenciada, balançando a mão e o braço, na maneira usual de chamar a atenção de alguém, na Libras, para iniciar uma fala, e sinalizar a mensagem. Em seguida, a personagem mãe se voltaria para o espaço onde @ filh@ estaria e responderia. Um ato ligado ao outro, numa sequência, eliminando o sinal PERGUNTAR no decorrer da sinalização, que provoca uma quebra na fluência da história. Suprimindo o sinal PERGUNTAR, a conversa ficaria mais fluente e natural, tornando esse sinal desnecessário no processo, na dinâmica da conversa entre mãe e filh@.

Nesse excerto, a produção linguística de Deise não se configura exatamente em um erro porque a mensagem pôde ser compreendida. Porém, sua forma não corresponde ao uso natural, conforme demonstra Rui em sua sinalização. É interessante notar que a aluna se utiliza do deslocamento espacial, bem como o direcionamento do olhar, para personificar a mãe e @ filh@ na conversa. Mesmo assim, sua produção não soa natural na construção da frase, com a introdução do sinal ONÇA e PERGUNTAR, indicando, de fato, que a onça-filh@ iria fazer uma pergunta para a mãe, mas desnecessário utilizar esse sinal para isso. O fato é que, ao se posicionar no espaço da onça-filh@, a expressão de rosto já indica que a personagem está fazendo uma pergunta. Desse fato, vem a observação de Rui. Dessa forma, posso chamar de redundância a sinalização em que Deise utiliza o sinal ONÇA e PERGUNTAR e em seguida sinaliza a pergunta, utilizando-se, inclusive, da expressão facial coerente para perguntar. No entanto, o sinal de PERGUNTAR, como afirma Rui, seria dispensável nessa situação.

Em outro momento nessa história também é possível notar o mesmo fenômeno que denomino de redundância. A sinalizadora segue com a história no ponto em que Lúcia começa a se arrumar para ir à festa, colocando uma peruca com cachos. Fabiane sinaliza que Lúcia coloca a peruca e que a peruca tem cachos. Em seguida, pega no cabelo para indicar que a peruca e os cachos estão relacionados ao cabelo, sendo que toda sinalização anterior já remete a isso. Esse fato pode ser conferido na Figura 75 a seguir.



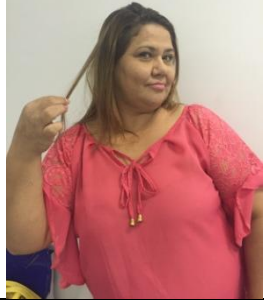
Tempo	2'53''	2'54''	2'57''
Libras			
Glosa	COLOCAR-NA-CABEÇA	CACHOS	CABELO
Português	Colocou uma peruca de cabelos com cachos.		

Figura 75 – Sinalização de Lúcia colocando uma peruca com cachos.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Outro exemplo de redundância pode ser observado na história “Lúcia já vou indo”, em que Alex aponta, em um determinado momento do vídeo, que Fabiane poderia usar o sinal CARACOL, manter a configuração desse sinal e com a outra mão apontar para o sinal executado e dar o nome Lúcia. Ela soletra o nome L-Ú-C-I-A e sinaliza a personagem fazendo as ações, como lendo a carta, se arrumando para ir à festa ou seguindo pelo caminho. Diversas vezes Fabiane soletra o nome da personagem e faz o sinal CARACOL. O que Alex sugere é manter a configuração de CARACOL em uma mão e, com a outra, apontar para o CARACOL e soletrar o nome, vinculando, assim, a personagem ao seu nome, dispensando, posteriormente, a necessidade de soletrar muitas outras vezes o nome da personagem. Ao eliminar o nome soletrado diversas vezes, segundo o colaborador surdo, o discurso torna-se mais natural. Disponho, na Figura 76 seguinte, os momentos durante a narração da história em que Fabiane soletra o nome da personagem.


Tempo	35''; 1'48''; 2'17''; 2'44''
Libras	
Glosa	L-U-C-I-A
Português	Lúcia

Figura 76 – Momentos da história em que a aluna Fabiane soletra o nome da personagem Lúcia.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Nessa categoria, Fabiane soletra o nome da personagem principal diversas vezes no decorrer da história. Conforme a sugestão do colaborador surdo, ela poderia usar a estratégia

de dar o nome da personagem e, em seguida, usar somente o sinal dela, em vez de soletrar o nome toda vez que ela aparece na história. A seguir, apresento a transcrição para a Língua Portuguesa da fala de Alex, em que ele faz esse comentário, que pode ser conferido no Excerto 9.

Excerto 9 – Sugestão do colaborador surdo Alex para se referir ao caracol

Alex	Ela soletra e faz o sinal CARACOL. Podia fazer o sinal CARACOL e, com a outra mão, apontar para o caracol e soletrar o nome. Fica mais claro.
------	---

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na sequência, na Figura 77, apresento trecho do vídeo em que o colaborador surdo Alex faz essas considerações.




Tempo	1'37''-1'38''		
Libras			
Glosa	Aqui (referindo-se ao caracol)		L-Ú-C-I-A
Português	Essa aqui, o caracol, se chama Lúcia		

Figura 77 – Estratégia usada pelo colaborador surdo para se referir à personagem Lúcia.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Outro exemplo encontrado nos dados e que remete à redundância está no vídeo em que Poliane conta a história “Dia de noiva”. Ela narra que a noiva está se dirigindo para a igreja num carro e este quebra no meio do caminho. O colaborador surdo Rui explica, nesse momento, que não há a necessidade de a sinalizadora formar o discurso dessa maneira; ele faz uma sugestão para esse trecho da história. Apresento, nas Figuras 78 e 79 seguintes, a parte do vídeo que corresponde ao trecho em que a aluna sinaliza a história.

Tempo	1'43''	1'45''	1'48''
Libras			
Glosa	CARRO	PARAR	CARRO-PARAR
Português	O carro parou. O carro parou		

Figura 78 – Sinalização para o contexto em que o carro para.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Tempo	1'55''	1'56''
Libras		
Glosa	CARRO	QUEBRAR
Português	O carro quebrou	

Figura 79 – Sinalização para o contexto em que o carro quebra.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

No trecho em que ela sinaliza que o carro parou e, em seguida, que o carro quebrou, a ação poderia ser incorporada ao objeto; ou seja, o sinal que indica o verbo (ação) poderia ser produzido junto ao sinal que indica o objeto. Dessa maneira, ela sinalizaria CARRO e pararia o carro bruscamente, indicando que ele enguiçou. Em seguida, manteria uma mão na configuração de carro e, com a outra, sinalizaria QUEBRAR, indicando que ele quebrou. Ainda que esse último sinal seja executado com uma mão só, conforme Rui nos mostra em sua sugestão (o sinal é comumente executado com as duas mãos), é possível entender a mensagem pelo enredo da história. A esse excesso de informação, que seria dispensável, tenho também denominado de redundância.

Apresento a transcrição para a Língua Portuguesa do trecho que se refere às considerações feitas por Rui no Excerto 10 a seguir.

Excerto 10 – Sugestão para a execução da frase que expressa que o carro para e quebra

Rui	Também com relação ao sinal de CARRO, ela desloca o carro, para o carro e faz o sinal de PARAR, desloca o carro e faz o sinal de QUEBRAR. Não é assim. Olha: [mostra um exemplo] desloca o carro, para [balança o corpo para frente e para traz, desce um pouco o ombro que sinaliza o carro e o braço] e faço QUEBRAR com a outra mão [junto com expressão facial de decepção]. Aí, sim. Por isso fica faltando.
-----	---

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, na Figura 80, encontra-se o trecho do vídeo em que Rui sinaliza as considerações dispostas no recorte anterior.


Tempo	41''-50''			
Libras				
Glosa	CARRO	PAROU	QUEBROU	PUXA
Português	O carro parou, quebrou. Puxa!			

Figura 80 – Versão do colaborador surdo para o contexto em que o carro parou e quebrou.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Nessa categoria, procurei apresentar dados que evidenciam um enredo em que as informações acrescentadas se tornam dispensáveis, por já terem sido referenciadas anteriormente, ou, a maneira como a história se desenvolve poderia incorporar a ação ao sinal que sofre a ação, tornando a história mais corrente, mais natural.

A próxima categoria levantada durante o ajuntamento e a análise dos dados trata do sentido na sinalização.

3.1.1.5 Construção do sentido na enunciação

Nesta categoria, procurei exemplos de produções linguísticas que, de alguma maneira, foram construídas de tal forma que produziram um efeito discursivo artificial, podendo provocar certa estranheza no outro. Também encaixei os trechos das histórias que não foram entendidos pelos colaboradores surdos e aquelas produções que eu considereei, como usuária da Libras, que resultaram em um sentido alterado da mensagem original que se queria transmitir.

Em um trecho da história, a aluna Deise formula a história em sinais obedecendo à estrutura da Língua Portuguesa. É possível notar esse fato comparando-se as glosas constantes nas Figuras 80 e 81 que seguem a ordem das palavras dispostas na frase abaixo, na Língua Portuguesa. Dessa forma, ela deixa de utilizar recursos da língua de sinais que poderiam transmitir a mensagem desejada de uma forma mais clara e natural.




Tempo	2'57''	2'59''	3'00''
Libras			
Glosa	HOJE	[a ONÇA] NADOU	MELHOR
Português	Hoje [a onça] nadou melhor (...)		

Figura 81 – Sinalização para indicar que a onça que está nadando melhor que no dia anterior.
Fonte: DVD cedido pela aluna.



Tempo	3'01''	3'02''
Libras		
Glosa	“DO-QUE”	ONTEM
Português	(...) do que ontem	

Figura 82– Sinalização para indicar que a onça que está nadando melhor que no dia anterior (continuação).
Fonte: DVD cedido pela aluna.

Esse fato pode interferir no bom entendimento da mensagem, por não seguir a estrutura gramatical da Libras. Nesta, a aluna poderia expor a mensagem utilizando o sinal AMANHÃ e, em seguida, incorporando a personagem onça com a postura corporal mais ereta e braçadas mais definidas ao mesmo tempo, com a expressão facial que indicasse satisfação, transmitir a mensagem que a onça estava nadando melhor (QUADROS; KARNOPP, 2004). A possibilidade de usar mais de um elemento na comunicação ao mesmo tempo, ainda que seja praticada pelos falantes de línguas orais, precisa ser estrategicamente utilizada e intensificada (em comparação com as expressões de um falante de língua oral) na Libras. Nesse trecho, é

possível conferir que a aluna comete um erro interlingual, por influência de sua primeira língua (ELLIS, 2003; FIGUEIREDO, 2004).

Em outra história, “O lobisomem”, Zulmira, em um dado trecho, também realiza uma frase seguindo a sequência gramatical da Língua Portuguesa, interferindo no bom entendimento da mensagem na Libras. Esse fato pode ser conferido comparando-se a sequência das glosas que seguem a mesma ordem das palavras na Língua Portuguesa. Justamente por sinalizar na sequência de sua primeira língua, a utilização inadequada do espaço não passa a mensagem que ela se propõe a transmitir. Nas próximas Figuras 83 e 84, apresento as ilustrações que mostram a sinalização da aluna obedecendo à estrutura gramatical da Língua Portuguesa.

Tempo	1'38''	1'38''	1'39''	1'40''
Libras				
Glosa	JOSÉ	IR	CASA	HOMEM
Português	José foi à casa do homem			

Figura 83– Sinalização segue a estrutura gramatical da Língua Portuguesa.
Fonte: DVD cedido pela aluna.




Tempo	1'41''	1'41''	1'42''
Libras			
Glosa	CASA	DEPOIS	RIO
Português	A casa [ficava] depois do rio		

Figura 84 – Sinalização segue a estrutura gramatical da Língua Portuguesa (continuação).
Fonte: DVD cedido pela aluna.

A informação constante na Figura 84 indica que “a casa (do amigo de José) ficava depois do rio”. Para expressar essa informação, a aluna deveria utilizar o espaço, referenciando primeiramente o rio, utilizando o sinal RIO. Em seguida, para significar, na Libras, *depois do rio*, deveria posicionar a casa, utilizando o sinal CASA em uma localização

espacial adiante do local referenciado para rio. Dessa maneira, a mensagem ficaria clara, conforme sugerem as autoras Quadros (2008) e Quadros e Karnopp (2004), quando discutem a referenciação de objetos no espaço.

Construir a frase sinalizada seguindo a estrutura da Língua Portuguesa, e não da Libras, resulta em um erro de natureza interlingual do tipo “tradução literal”, isto é, palavra por palavra, de uma língua para outra (FIGUEIREDO, 2004). Esse erro pode, eventualmente, ser local, favorecendo o entendimento da mensagem, mas, por outro lado, pode ter como efeito uma sequência de sinais sem significado para o interlocutor, resultando em erro global. No caso especificado anteriormente, é possível que o interlocutor surdo não entenda a mensagem sinalizada por não estar na ordem gramatical da Libras.

No exemplo a seguir, na história “Lúcia já vou indo”, a sinalizadora segue a sequência da Língua Português na frase em destaque. Essa ordem de sinalização poderá não interferir no entendimento da mensagem, mas a mesma está distante da produção linguística na estrutura gramatical da Libras. Nessa frase, o verbo está no início, separado do sinal referente, CARTA, que é o último sinal que ela realiza. Dessa forma, a sinalizadora não acopla o verbo, a ação ao objeto, a carta, tornando a frase artificial, distante da produção usual na Libras. Uma sugestão em Libras para essa frase seria CARTA LER ACABAR, ou CARTA LER PRONTO. A frase sinalizada pela aluna pode ser conferida na Figura 85.




Tempo	1'51''	1'53''	1'54''
Libras			
Glosa	ACABAR	LER	CARTA
Português	[Lúcia] acabou de ler a carta		

Figura 85 – Frase na estrutura da Língua Portuguesa.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

O exemplo dado também constitui uma amostra de erro interlingual, por influência da primeira língua da aluna.

No trecho a seguir, Poliane narra a história “Dia de noiva”. O trecho em destaque mostra que a noiva foi ao salão fazer as unhas. O colaborador Alex nota que ela sinaliza que pintou uma unha só e que deveria sinalizar indicando que pintou todas elas.

Disponho, a seguir, na Figura 86, o trecho em que a sinalizadora conta que a noiva fez a unha.

Tempo	1'03''
Libras	
Glosa	FAZER-UNHA
Português	Fazer a unha

Figura 86 – Sinalização para indicar que a noiva faz a unha.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

No Excerto 11, disponho a transcrição para a Língua Portuguesa com a fala de Alex a respeito da sinalização de Poliane, considerando que ela deveria sinalizar demonstrando que a noiva fez todas as unhas, não uma só.

Excerto 11 – Sinalização adequada, na opinião do colaborador surdo Alex, para indicar que a noiva pintou todas as unhas

Alex	Ela sinalizou que está fazendo só uma unha. Deve mostrar que está fazendo todas, senão fica subentendido que foi uma só!
------	--

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na Figura 87, logo em seguida, apresento excertos do trecho filmado, quando Alex faz essas mesmas considerações.

Tempo	11''	11''	13''	13''
Libras				
Glosa	UM	UNHA	TODAS-UNHAS	TODAS-UNHAS
Português	Uma unha só, não		Fazer todas as unhas	

Figura 87 – Consideração do colaborador surdo a respeito da sinalização da aluna Poliane.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na perspectiva da análise de erros, esse exemplo poderia ser entendido como um erro de natureza intralingual do tipo único, por desconhecimento da aluna acerca do sinal correspondente ao conceito “fazer as unhas”.

No exemplo a seguir, a aluna Sabrina conta a história “Crime em família”, a única que dispõe de áudio. Ela inicia narrando “que uma família foi morta (...)”, quando um rapaz de treze anos matou algumas pessoas da própria família e em seguida cometeu suicídio. No entanto, a sinalização dela fica incoerente quando se refere ao trecho “uma família foi morta” sinalizando ATIRAR-NA-CABEÇA e, em seguida, ENFORCAR-SE, conforme pode ser percebido na Figura 88.




Tempo	20''	21''	21''
Libras			
Glosa	ATIRAR-CABEÇA		ENFORCAR-SE
Português	Atirar na cabeça		Enforcar-se

Figura 88 – Sinalização que expressa a pessoa atirando na própria cabeça e, em seguida, se enforcando.
Fonte: DVD cedido pela aluna.

A esse respeito, os colaboradores surdos fazem algumas considerações, que podem ser conferidas nas falas de Alex e Rui, transcritas para a Língua Portuguesa no Excerto 12.

Excerto 12 – Considerações dos colaboradores surdos a respeito da sinalização da aluna Sabrina

Alex	Na sinalização dela, ela conta que o personagem atirou na cabeça e se enforcou. Os dois? Não dá. Parece (?). Ou atira ou se enforca. Precisa separar e por um só.
Rui	Como atirar na cabeça e se enforcar? Se atirar na cabeça já morre!

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Os colaboradores surdos entendem a mensagem, porém, a sinalização ficou, de acordo com eles, incoerente, pois na primeira ação de atirar na própria cabeça, não seria possível a mesma pessoa, em seguida, se enforcar. Certamente não era essa a mensagem que a aluna queria passar, de acordo com a mensagem no áudio. Um ponto que merece destaque é que a ação de matar a família e, em seguida, cometer suicídio, deveria ser especificada no sinal utilizado na interpretação da história. Para tanto, a aluna precisaria discriminar a arma do

crime e assim utilizaria o instrumento condizente na sinalização – se arma, ou faca, por exemplo, pois, nesse caso, cada uma exigiria um sinal diferente.

Outra questão é que a aluna utiliza os sinais de maneira errada por não localizar as personagens no espaço e não relacionar as ações entre elas (QUADROS, 2008; QUADROS; KARNOPP, 2004). A mensagem na língua-alvo ficou desconexa da mensagem original. Para transmitir a mensagem de acordo com o áudio, a aluna deveria referenciar espacialmente sinalizando FAMÍLIA e, em seguida sinalizar as pessoas que ela enumera na fala: PAI, MÃE, AVÓ, TIA; depois, incorporar o rapaz e sinalizar MATAR, indicando a ação do rapaz sobre a família. Esse exemplo configura-se como um erro de natureza intralingual do tipo único, ocasionado por “omissão” de informação.

Em outro exemplo a seguir, a aluna conta no áudio que a polícia investiga se foi o rapaz quem matou os familiares. Entretanto, para expressar essa ideia, ela utiliza um sinal que remete a atirar na própria cabeça, novamente, incorrendo no mesmo erro descrito anteriormente. Disponho, nas Figuras 89 e 90, os recortes do trecho que trata da recorrência desse episódio.

Tempo	38''	39''	41''
Libras			
Glosa	POLÍCIA	INVESTIGAR	SI
Português	A polícia investiga se (...)		

Figura 89 – Frase expressa em Libras de maneira equivocada.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Tempo	42''	42''	44''	44''
Libras				
Glosa	O-ÚLTIMO	FILHO	ATIRAR-NA-CABEÇA	FAMÍLIA
Português	(...) o filho atirou na própria cabeça família			

Figura 90 – Frase expressa em Libras de maneira equivocada (continuação).

Fonte: DVD cedido pela aluna.

No Excerto 13, transcrevo as considerações de Rui e Alex a respeito da sinalização de Sabrina. Eles avaliam que se a pessoa atira na própria cabeça, como a aluna sinaliza, por consequência, não tem condições de atirar nas outras pessoas da família logo em seguida.

Excerto 13 – Considerações dos colaboradores surdos a respeito da sinalização da aluna Sabrina

Rui	A comunicação não ficou clara quando ele aponta cada personagem usando os dedos como pai, mãe e assim por diante. Ele introduz cada um, mas atira na própria cabeça. Precisava fazer um chegando e atirar nele. Não é possível fazer um personagem chegar e atirar na própria cabeça (e não na cabeça do personagem). Já morreu, atirando na própria cabeça, como vai matar o outro? O outro fica vivo! Fica confuso. Fica trocado.
Alex	Se atirasse primeiro no outro e depois em si, aí sim, estaria condizente.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Ao observar a maneira como ela narra os fatos, Rui utiliza de uma estratégia em que sinalizaria os membros da família se aproximando em sequência e a ação do menino de matá-los, direcionando o sinal de ATIRAR para a pessoa que vem chegando, resultando em uma mensagem expressa com nitidez. Na Figura 91, apresento a sinalização de Rui, com sua sugestão narrando a ordem dos fatos.





Tempo	46''	47''	48''	50''
Libras				
Glosa	PAI	PAI-SE- APROXIMA- ATIRAR	PAI-CAIR	ATIRAR-PESSOA
Português	Meu pai se aproximou, eu atirei nele e ele caiu			Atirei em outra pessoa

Figura 91 – Sugestão do colaborador surdo para expressar a informação pretendida pela aluna.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

No exemplo citado, é possível observar que a aluna não usa o espaço de sinalização, não referencia os personagens no espaço, nem os incorpora. Consequentemente, não estabelece a ação (de matar, no caso) sobre eles (QUADROS, 2008; QUADROS; KARNOPP, 2004). Dessa maneira, constitui uma mensagem confusa, contraditória tanto na língua-alvo, quanto na língua-fonte. Ela narra a história sinalizando na estrutura gramatical da Língua Portuguesa, constituindo-se, pois, como um exemplo de erro interlingual, visto que a estrutura gramatical da Língua Portuguesa está influenciando a construção do discurso em Libras. Mais

uma vez, nota-se o quanto é importante que o aluno saiba distribuir o contexto no espaço e relacionar os acontecimentos nesse espaço, para que a informação seja inteligível (LEITE; McCLEARY, 2009). Esse episódio está em concordância com o que Albres e Vilhalva (2004) descrevem sobre a dificuldade dos alunos ouvintes aprendizes de Libras como segunda língua em utilizar o espaço ao sinalizar.

Em outro trecho da história, a sinalizadora formula a frase seguindo a ordem gramatical da Língua Portuguesa, alterando o sentido original da frase quando passada para Libras. O contexto se refere ao momento em que os agentes alegam que foi o rapaz quem assassinou a família e em seguida se matou. Porém, os parentes vivos do rapaz discordam da opinião dos policiais e dizem que estão mentindo. A frase original que pode ser conferida no áudio diz que “seus tios e amigos falam que é mentira” (da polícia). O trecho sinalizado pode ser conferido na Figura 92.

Tempo	1'53''	1'54''	1'56''	1'57''
Libras				
Glosa	TI@	AMIG@	FALAR	MENTIRA
Português	[Seus] tios e amigos falam mentira			

Figura 92 – Frase sinalizada na ordem gramatical da Língua Portuguesa.

Fonte: DVD fornecido pela aluna.

A confusão na informação decorre da frase produzida com base na estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Além da sinalização na estrutura da Língua Portuguesa, um conjunto de fatores também colabora para que o resultado final da mensagem seja desarmônico com o original. Nesse exemplo, a falta do uso adequado do espaço, referenciando os tios, os amigos e a polícia, a falta de expressão facial para indicar o sentido de que os tios e amigos são os agentes, os que afirmam que a polícia mente, a falta de deslocamento do olhar para o espaço, para os personagens, acompanhando a sinalização também são fatores importantes para o truncamento da mensagem (QUADROS, 2008; QUADROS; KARNOPP, 2004). A aluna quis dizer “seus tios e amigos falam que é mentira”, mas, por colocar a frase na ordem da Língua Portuguesa, dá a entender, em Libras, que são eles quem estão mentindo. Esse fato é muito grave, um abismo entre as mensagens original e

final. Nessa frase, não houve sucesso na transmissão da mensagem e os colaboradores surdos não puderam fazer a relação entre uma e outra mensagens porque a informação original está gravada em áudio. Nesse trecho, é possível conferir um erro duplo: interlingual, por influência da primeira língua em que a mensagem-alvo segue a estrutura gramatical da Língua Portuguesa, resultando numa mensagem discrepante. A falta de referenciação espacial dos personagens envolvidos na história configura-se como um exemplo de erro de natureza interlingual, do tipo único.

No trecho constante na Figura 93, a sinalizadora explica, conforme se nota no áudio, que “o menino pegou a arma de sua mãe”, sinalizado conforme a estrutura gramatical da Língua Portuguesa, resultando em uma mensagem distante daquela que seria sinalizada na língua-alvo. Nesse caso, a aluna utiliza somente o espaço à frente para contar a história, de maneira linear. A má utilização do espaço e a falta de referenciação dos elementos, no caso, a arma, somadas à construção literal, palavra por palavra, da sinalização na ordem da Língua Portuguesa, contribuem para que o resultado final na língua-alvo fique obscuro. Outro ponto que merece destaque é o fato de Sabrina utilizar o sinal SUA, tentando indicar a mãe do rapaz. No entanto, ao direcionar o movimento para frente (note o terceiro quadro da Figura 92), ela indica a mãe do interlocutor à sua frente, no caso, de quem está assistindo ao vídeo. Dessa forma, a mensagem se torna extremamente discrepante, pois ela vincula a mãe do telespectador à história. Erros semelhantes a esses são reportados por Quadros (2008) e Quadros e Karnopp (2004). Disponho os recortes do vídeo como ilustração.

Tempo	1'05''	1'06''	1'07''	1'08''
Libras				
Glosa	PEGAR	ARMA	SUA	MÃE
Português	[O menino] pegou a arma de sua mãe			

Figura 93 – Frase sinalizada na ordem gramatical da Língua Portuguesa.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Como sugestão de sinalização para essa frase, a arma deveria ser referenciada no espaço e a ação de pegar em direção a ela, com a possível sequência de sinais: MÃE ARMA RAPAZ PEGAR. Esse excerto também constitui um erro por influência da primeira língua.

No trecho a seguir, Poliane utiliza o sinal MENINO para fazer referência a um rapaz de 13 anos, o que não condiz com o conceito semântico do sinal, apropriado para criança, e não para um rapaz de 13 anos de idade. Outro equívoco nesse mesmo recorte é que, no áudio, ela diz que o rapaz tem 13 anos, mas sinaliza 23. Esse fato pode ser conferido nas Figuras 94 e 95 a seguir.

Tempo	32''	33''	34''
Libras			
Glosa	MENINO		FILHO
Português	Um menino, um filho (...)		

Figura 94 – Informação em Libras discordante do conceito atribuído a “rapaz”; idade equivocada.
Fonte: DVD cedido pela aluna.

Tempo	35''	35''	36''
Libras			
Glosa	IDADE	2	3
Português	(...) de 23 anos de idade		

Figura 95 – Informação em Libras discordante do conceito atribuído a “rapaz”; idade equivocada (continuação).
Fonte: DVD cedido pela aluna.

No recorte a seguir, Poliane intenta sinalizar o trecho do áudio que narra que o rapaz planejou o crime sozinho. Para tal, ela utiliza o sinal ORGANIZAR, que pode ter o sentido de planejar, programar, tramar algo, como também arrumar, dispor, ordenar um local. No entanto, o colaborador surdo Rui comenta, equivocadamente, que a maneira como ela sinaliza ORGANIZAR está incorreta, se referindo à ideia de organizar/arrumar a casa antes de receber a família para cometer o crime. Na Figura 96, apresento o momento em que a sinalizadora narra o fato em que o rapaz planeja tudo sozinho, conforme se pode verificar no áudio.

Tempo	58''	1''	1'02''	1'03''
Libras				
Glosa	FILHO	PLANEJAR	TUDO	SOZINHO
Português	O filho planejou tudo sozinho			

Figura 96 – Realização do sinal PLANEJAR.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Em seguida, no Excerto 14, apresento a transcrição para a Língua Portuguesa da fala de Rui, que entendeu que o rapaz organizava a casa para pegar de surpresa a família e, em seguida, cometer o assassinato. Na sequência, a Figura 97 contém trechos do vídeo relativos a essa transcrição.

Excerto 14 – Considerações sobre a sinalização entendida como arrumar a casa

Rui	Também há falha na comunicação: polícia, não, não. A criança arruma... esse sinal não é nesse lugar [em frente ao tórax]; é arrumar a casa dessa maneira, se deslocando no espaço, para o crime contra a família que irá chegar e ser pega se surpresa. Então ficou faltando informação. E depois ela faz o sinal de POLÍCIA, PESQUISA e finaliza! Falta mais informação. Fica resumido.
-----	--

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.





Tempo	1'03''	1'04''	1'05''	1'06''
Libras				
Glosa	MENINO	ARRUMAR-ASSIM-NÃO	CASA	ARRUMAR
Português	[Ela sinaliza] O menino arrumar, ah, assim não. O menino arruma a casa (...)			

Figura 97 – Colaborador surdo expressa entendimento errado da ideia transmitida pela aluna.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A frase sinalizada pela aluna segue a estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Alguns fatores contribuíram para que o colaborador surdo não entendesse a mensagem: a aluna não incorpora o personagem (seria essa uma possibilidade para expressar a intenção do rapaz); não utiliza de expressão facial (demonstrando a intenção dele); mantém os olhos fixos na câmera, fato que não agrega informação concordante com o contexto (referenciação

espacial da arma) e não utiliza o espaço coerentemente para sinalizar de forma a indicar que o rapaz está *planejando* a execução do crime (QUADROS, 2008; QUADROS; KARNOPP, 2004). Esses fatores não observados provocam o truncamento da informação.

O colaborador surdo considera que o sinal deveria se deslocar no espaço, indicando alguém que arruma a casa para receber alguém, no caso, as vítimas. Rui pondera, equivocadamente, que ela deveria deslocar o sinal no espaço, indicando que o rapaz estava organizando a casa para, com a chegada dos familiares, executar o crime. Todavia, ela intenta dizer que o rapaz planejou o crime sozinho. É possível notar nesse trecho que ela não sinaliza CASA, mas, pelo uso do sinal PLANEJAR, Rui entendeu como ARRUMAR. Nesse excerto também é possível notar um erro por influência da primeira língua (ELLIS, 2003; FIGUEIREDO, 2004).

Outro exemplo encontrado nos dados foi quando Valdenilson sinaliza o LIVRO FALA, contando de que trata o livro. Essa frase soa bem em Língua Portuguesa, mas não em Libras. O sinal FALAR possui carga semântica relacionada ao ato de articular com a boca palavras sonoras. Não se aplica, portanto, ao LIVRO, muito embora na Libras CONTAR ou EXPLICAR o sejam. Disponho, na Figura 98, a ilustração que mostra tal fato.

Tempo	1'28''	1'29''
Libras		
Glosa	LIVRO	FALAR
Português	O livro fala (...)	

Figura 98 – Expressão não usual em Libras.
Fonte: DVD cedido pelo aluno.

Nesse sentido, Leite e McCleary (2009) argumentam que o curso de Libras deve visar não somente os sinais da língua, mas também tratar *sobre* a língua, o que inclui refletir sobre os usos e costumes nas conversações, como tocar o ombro do colega para chamar sua atenção visual e, em seguida, poder estabelecer um diálogo, ou acender e apagar as luzes em uma sala de aula com vários alunos surdos, para chamar a atenção visual deles e assim iniciar uma explicação, bem como o uso de expressões próprias dessa língua (RUSSO, 2010).

A seguir, passo a tratar de outra categoria que foi originada pela observação cuidadosa dos colaboradores surdos.

3.1.1.6 Detalhamento/finalização da história

Esta categoria resulta das repetidas observações feitas pelos colaboradores surdos que em diversas passagens das histórias por eles assistidas consideraram que: (1) faltavam informações no texto sinalizado; (2) o final da história era interrompido bruscamente, insistindo na necessidade de uma exposição mais minuciosa dos fatos narrados. Também senti essa carência de detalhamento em alguns trechos da história narrada pelo aluno, como na descrição das características do pastor de ovelhas José (Quadro 19) ou do vestido da noiva (Figura 99). A questão é que, na Língua Portuguesa, às vezes, a finalização da história era conclusiva; porém, em Libras, a sensação era que o texto deveria se estender com mais detalhes, para que o fim se tornasse satisfatório. Portanto, apresentarei nesta seção recortes dos vídeos nos quais os colaboradores surdos alegaram informação insuficiente em algum trecho da história, os quais subdividi nas seções *Detalhamento/Características de Objetos ou Pessoas e Finalização da História*.

3.1.1.6.1 Detalhamento/características de objetos ou pessoas

No excerto a seguir, disponho minha conversa com os pesquisadores surdos Alex e Rui a respeito da história “O lobisOMEM”, quando a aluna Zulmira introduz o sinal de José com um J executado pela mão direita no ombro esquerdo como sendo o pastor de ovelhas, o personagem principal da história.

Excerto 15 – Clareza na descrição do personagem “J”

Pesquisadora	Cada personagem, assistindo ao vídeo, ficou claro para vocês?
Rui	Foi o que eu lhe disse. J, quem é J? Não tem as características.
Alex	Também não achei claro.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

No contexto, os colaboradores surdos pedem mais detalhes do personagem apresentado pela aluna. Alex e Rui argumentam que ela deveria explorar informações do personagem José, como tipo físico, comportamento, para quem trabalhava e, em seguida, dar o sinal dele.

Na história “Dia de noiva”, a aluna conta na história que a noiva foi ao salão para se arrumar para o casamento. Sinaliza que a noiva coloca o vestido. Rui observa que a aluna soletra o nome da noiva e logo depois soletra a palavra V-E-S-T-I-D-O. Nas Figuras 99 e 100, disponho o trecho em que ela sinaliza a parte a qual ele se refere.

Tempo	17”	19”	22”	29”
Libras				
Glosa	NOIVA		V-A-N-E-S-S-A	
Português	A noiva Vanessa acordou (...)			

Figura 99 – Sinalização descrevendo a noiva colocando o vestido para o casamento.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Tempo	1’09”	1’11”	1’13”
Libras			
Glosa	VESTIR	(descreve algo como a saia do vestido)	V-E-S-T-I-D-O
Português	Colocou o vestido [de noiva]		

Figura 100 – Sinalização descrevendo a noiva colocando o vestido para o casamento (continuação).

Fonte: DVD cedido pela aluna.

O colaborador surdo comenta que ela deveria explorar mais a história, falando tanto das características da noiva quanto do vestido. No Excerto 16, disponho a fala de Rui, com suas considerações a respeito do discurso da sinalizadora, que é direto, carente de detalhes.

Excerto 16 – Considerações do colaborador surdo Rui a respeito da descrição do vestido de noiva

Rui	Também ela não falou nada. Só deu o nome da mulher: V-A-N-E-S-S-A. Precisa explicar mais: “ela é assim e assim...” [movimentando o corpo para as laterais]. Tem que ser encadeado, dar o contexto. Precisa complementar os sinais. Por exemplo, ela soletra V-E-S-T-I-D-O. Precisa fazer o sinal e dar detalhes e tudo mais.
-----	--

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Nas Figuras 101 e 102, apresento o trecho do vídeo correspondente à transcrição disposta há pouco, quando Rui faz as considerações sobre a noiva e o vestido.


Tempo	27''	28''	28''
Libras			
Glosa	MULHER	PESSOA	NOME
Português	Uma mulher assim e assim, de nome (...)		

Figura 101 – Sugestão do colaborador surdo para descrever o vestido de noiva.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Tempo	37''	38''	38''
Libras			
Glosa	MULHER	VESTIDO	COMPLEMENTAR
Português	Uma mulher com um vestido... complementar		

Figura 102 – Sugestão do colaborador surdo para descrever o vestido de noiva (continuação).

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A descrição das características de um personagem ou dos detalhes de um objeto ou cenário atribui vida ao ato de contar história, podendo torná-la mais envolvente e cativante. O ensino dessa prática não costuma ser comum nos cursos de Libras, que, por vezes, se centram na apresentação de vocabulário, no exercício de diálogos e, em níveis mais avançados, algumas breves histórias. Considero a prática desse recurso linguístico importante de ser trabalhado com os alunos, pois, além da clareza na contação de histórias, em outros contextos, como o educacional, também é muito útil para transmitir ideias com mais objetividade, sendo um meio muito usado nas conversações por surdos fluentes em Libras.

Os comentários de Rui a respeito da necessidade de oferecer uma descrição mais detalhada do vestido de noiva é pertinente e me fez recordar de uma moça surda com quem trabalhei durante algum tempo. Ela apreciava comprar vestidos de festas e, todas as vezes que adquiria um novo vestido, contava-me com precisão os detalhes de sua aquisição, o modelo, a

cor, o tipo do tecido, as pedrarias, os bordados, de modo que eu era capaz de visualizar a imagem do vestido apenas pela sua descrição, como se estivesse olhando uma fotografia. Deduz-se, então, que a descrição de características e detalhes de personagens, objetos e ambientes é um fator importante na sinalização em Libras para dar sentido ao texto, conferindo a ele as características de um texto cativante e com vivacidade.

Dando sequência aos exemplos encontrados nos vídeos, em outra história “Crime em família”, disponho recortes das transcrições das considerações do colaborador surdo Rui, a respeito da personagem principal, com relação às características do rapaz acusado de assassinato, em que o tio fala sobre ele, não acreditando que pudesse cometer tal atitude, conforme Excerto 17.

Excerto 17 – Necessidade de pormenorizar as características do personagem principal

Rui	Também ela conta que o tio falou que o menino é legal, carinhoso, amoroso, e não dá sequência!
-----	--

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

De alguma maneira, no julgamento do colaborador surdo, a aluna Poliane deveria ir além das informações dadas, complementando-as, inserindo outros detalhes que enriquecessem a descrição do rapaz que praticou o crime.

3.1.1.6.2 Finalização da história

Poliane finaliza a história dizendo que a noiva chegou à igreja na hora certa para se casar. No entanto, Alex comenta que ficou faltando informação, que a história não deveria ter sido finalizada daquela maneira. Disponho, a seguir, o trecho em que constam os recortes do vídeo com o término da história contada pela aluna, conforme Figuras 103 e 104.




Tempo	2'31''	2'33''	2'34''
Libras			
Glosa	CHEGAR	HORA	CERTA
Português	[A noiva] chegou na hora certinha (...)		

Figura 103 – Finalização da história.

Fonte: DVD cedido pela aluna.




Tempo	2'37''	2'38''	2'39''
Libras			
Glosa	CASAR	NOIVO	
Português	(...) [para se] casar com o noivo		

Figura 104 – Finalização da história (continuação).

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Alex comenta que a aluna poderia finalizar a história dando mais detalhes acerca do casamento e dos noivos. Ele argumenta que o término foi inesperado, precipitado. A seguir, no Excerto 18, disponibilizo a transcrição para a Língua Portuguesa da fala de Alex, com relação ao trecho do vídeo apresentado.

Excerto 18 – Consideração do colaborador surdo Alex a respeito do término da história

Alex	Também, no final, ela fala que chegou no casamento, chegou na igreja e fim. Precisa explicar mais, complementar.
------	--

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Dessa forma, o colaborador surdo observa novamente que o final da história deveria ter sido prolongado, com mais explicações a respeito da igreja, da cerimônia, dos convidados. O fato é que, de acordo com a opinião dele, o final ficou insatisfatório.

Com relação ao final da história “Crime em família”, Rui acredita que a aluna deveria ter dado mais informações, e que o término foi brusco, o que pode ser conferido na transcrição disposta no Excerto 19.

Excerto 19 – Colaborador considera o término da história brusco

Rui	Também há falha na comunicação: polícia, não, não. A criança arruma... esse sinal não é nesse lugar [em frente ao peito]; é arrumar a casa dessa maneira, se deslocando no espaço, para o crime contra a família que irá chegar e ser pega se surpresa. Então ficou faltando informação. E depois ela faz o sinal de POLÍCIA, PESQUISA e finaliza! Falta mais informação. Fica resumido.
-----	--

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

De acordo com a análise do colaborador surdo, a forma como a aluna termina a história foi precipitada e abrupta. Na opinião dele, ela deveria prolongar a história fornecendo mais informações que pudessem complementar os detalhes considerados vagos.

Em alguns momentos, assistindo aos vídeos, eu, como usuária de Libras, também tive essa mesma sensação. A insistência dos colaboradores surdos a respeito da necessidade de se complementar a informação me tocou de forma que me vi obrigada a criar essa categoria na intenção de alertar para a necessidade de se pesquisar mais sobre esse assunto.

Essa seção buscou: (1) demonstrar que a finalização de uma história em uma língua não é, necessariamente, considerada satisfatória em outra. Essa categoria aponta a necessidade de mais pesquisas que expliquem esse fato. Outra questão levantada pelos colaboradores surdos foi (2) a necessidade de dar mais detalhes sobre determinado assunto em questão. Isso pode ser notado na cobrança insistente dos colaboradores surdos sobre as características de José, bem como nos detalhes do vestido da noiva. Esse fato nos alerta para a necessidade de se trabalhar com os alunos ouvintes para além dos sinais, sempre procurando desenvolver neles a habilidade de descrever os detalhes, as minúcias, as características do assunto em questão.

Na sequência, passo a apresentar e discutir os dados que deram origem à seção das expressões não manuais.

3.1.2 Expressões não manuais

As expressões não manuais são compostas por informações expressas pelos olhos, sobrancelhas, lábios, língua, bochechas, postura dos ombros e do tronco, podendo ocorrer concomitante aos sinais manuais (QUADROS; KARNOPP, 2004). Elas complementam gramaticalmente a informação sinalizada. As expressões não manuais são de fundamental importância para que se dê sentido à informação que se pretende transmitir, sendo, portanto, indispensáveis.

3.1.2.1 Expressões faciais

Os dados que deram origem a esta categoria derivam de minha observação, bem como dos apontamentos dos colaboradores surdos, de que a maioria dos alunos participantes desta pesquisa, ao narrar as histórias, não exploram a expressão facial necessária, condizente com a situação ou com o personagem. A aluna Deise, por exemplo, utilizou expressões faciais durante todo o decorrer da história. O aluno Valdenilson, no início de sua história, também apresenta tentativa de esboçar expressões faciais, porém, com o decorrer da história, elas enfraquecem. Também a aluna Poliane, em alguns poucos momentos da história, utiliza de

expressões faciais sutis. No entanto, o restante dos alunos narra a história com a face inexpressiva, desconexa do contexto, da situação e das emoções. Essa questão me remete a Figueiredo (2004) quando trata sobre os erros que causam certa irritação no interlocutor/ouvinte em razão da necessidade de se fazer um certo esforço para compreender a mensagem. No caso dos alunos participantes deste estudo, a falta de movimentação dos lábios ou a carência de expressões faciais ao sinalizar deram a impressão de estranheza e irritabilidade em mim e nos colaboradores surdos.

Nas Figuras 105 a 107, a seguir, exponho alguns momentos em que os referidos alunos apresentam expressões faciais em suas histórias.


Tempo	27''	2'57''	3'25''
Libras			
Glosa	QUERER	HOJE	ALEGRE
Português	Quer	Hoje	Alegre

Figura 105 – Utilização de expressões faciais pela aluna Deise.
Fonte: DVD cedido pela aluna.

Tempo	1'13''	1'20''	2'25''
Libras			
Glosa	INTELIGENTE	BONITA	MAS
Português	Inteligente	Bonita	Mas

Figura 106 – Utilização de expressões faciais pelo aluno Valdenilson.
Fonte: DVD cedido pelo aluno.

Tempo	29''	1'48''	1'56''
Libras			
Glosa	ACORDAR	CARRO-PARAR	QUEBRAR
Português	Acordar	O carro parou	[O carro] quebrou

Figura 107 – Utilização de expressões faciais pela aluna Poliane.

Fonte: DVD fornecido pela aluna.

As expressões faciais fazem parte dos componentes secundários da sinalização, os sinais não manuais. Sendo assim, é necessário acompanhar, com o rosto e com o corpo, expressões que denotem a ideia que se quer transmitir (QUADROS; KARNOPP, 2004). Os sinais não manuais fazem o papel da entonação vocal ao contar uma história, isto é, indicam a prosódia, sendo o seu uso de grande importância (LEITE, 2008).

Na figura apresentada a seguir, é possível notar quatro momentos diferentes da história “O lobisomem” – referindo-se ao lobo, demonstrando os cachorros latindo, a mulher do Lobisomem dizendo que ele não gosta de médico e, por fim, apontando para o Lobisomem deitado na cama, gravemente ferido. Nas diferentes situações, a aluna apresenta a expressão facial semelhante em todos os quadros, indicando a carência de sentimentos e emoções integrados ao contexto. Outro fato é que ela sinaliza toda a história com a boca fechada, dando a impressão de que algo esteja faltando. Ilustro esse fato com a Figura 108.

Tempo	14''	1'14''	2'40''	3'42''
Libras				
Glosa	LOBO	CACHORROS-LATIR	MÉDICO	ELE-MACHUCADO
Português	Lobo	Os cachorros latiam	[Ele não gosta de] médico	Havia um machucado bem aqui nele

Figura 108 – Utilização de expressões faciais pela aluna Zulmira.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

É fato que, na comunicação oral, as pessoas utilizam de expressões faciais. No entanto, é válido observar que, nas línguas de sinais, a frequência e a intensidade das expressões é de longe muito maior. Isso se deve ao fato de as expressões faciais, juntamente com as corporais, integrarem parte dos componentes secundários dos sinais (BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004), complementando gramaticalmente a informação. Dessa forma, ainda que haja entendimento da mensagem sinalizada, como os colaboradores surdos atestam, a falta ou a pouca expressão facial causam certo desconforto no interlocutor, por não estarem na medida esperada para o contexto. Os colaboradores surdos alegaram “cansaço” ao assistir aos vídeos com essa característica, e eu mesma, como usuária de Libras, percebi que a falta ou o uso inadequado da expressão facial na descrição ou na narração de um evento ou história provocam certo incômodo ou estranheza, como se algo ainda estivesse faltando na sinalização da mensagem.

Nas ilustrações seguintes, constantes da Figura 109, apresento diversos recortes em diferentes momentos da história “Lúcia já vou indo” (ao cumprimentar, no início da história; ao avisar que haveria bebida na festa; ao se referir à promessa que Lúcia faz de que não se atrasará para a festa e, por fim, quando chega à festa, atrasada), indicando a falta de expressão facial condizente com o contexto em que a sinalizadora, inclusive, não abre a boca ao sinalizar.

Tempo	1’’	1’35’’	2’24’’	3’15’’
Libras				
Glosa	OI	BEBIDA	PROMETER	ATRASAR
Português	Oi	Bebida	Prometer	Atrasar

Figura 109 – Utilização de expressões faciais pela aluna Fabiane.
Fonte: DVD cedido pela aluna.

É válido lembrar que, geralmente, as expressões faciais são trabalhadas nos cursos de Libras quando se referem a frases interrogativas ou negativas. Não é comum trabalhar com os alunos ouvintes as expressões faciais em conjunto com a descrição de objetos ou circunstâncias. Nos cursos de língua de sinais, os professores também chamam a atenção dos alunos para que não falem enquanto realizam os exercícios práticos de conversação em

Libras, com receio de que os alunos se apoiem na oralidade para sinalizar, resultando em Português sinalizado, em não na Libras, efetivamente (LEITE; McCLEARY, 2009). No entanto, é possível observar que os alunos seguem para o outro extremo, em que mantêm os lábios cerrados durante quase todo o tempo da história (no caso de “Lobisomem” e “Lúcia já vou indo”, isso pode ser notado claramente).

Dessa forma, a instrução do professor não favorece, nesse sentido, especificamente, os movimentos da boca que naturalmente acompanham a sinalização, juntamente com as expressões faciais (LEITE, 2008). Esse fator também pode desencadear estranhamento e irritação por parte do interlocutor. Sendo assim, posso sugerir que esse erro, cometido pelo aprendiz de Libras, seja um erro induzido, pois advém da maneira como a Libras é ensinada em sala de aula (FIGUEIREDO, 2004).

Nas Figuras 110 e 111 a seguir, apresento, em diferentes momentos, as alunas que sinalizaram as histórias “Crime em família”, contada pela aluna Sabrina (nos momentos em que ela narra que a família foi morta, que o filho é suspeito do assassinato e que o restante da família do rapaz considera que é mentira a afirmativa da polícia, de que o rapaz é o responsável pelo crime), e “Passeata por escola especial”, contada pela aluna Leni (quando ela cita que houve uma passeata, que documentos foram entregues aos deputados e, por fim, que os deputados prometeram conceder os pedidos constantes nos documentos), em que é possível observar a expressão facial a desejar.




Tempo	44”	58”	1’57”
Libras			
Glosa	MATAR	FILHO	MENTIRA
Português	Matar	Filho	Mentira

Figura 110 – Utilização de expressões faciais pela aluna Sabrina.
Fonte: DVD cedido pela aluna.




Tempo	48''	1'04''	1'29''
Libras			
Glosa	PASSEATA	“DEPUTADO”	PROMETER
Português	Passeata	“Deputado”	Prometer

Figura 111 – Utilização de expressões faciais pela aluna Leni.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Nessa categoria, procurei demonstrar a carência de expressões faciais discrepantes com os personagens e os contextos das histórias contadas pelos alunos sinalizadores. Sendo assim, os dados chamam a atenção para a necessidade de se trabalhar esse recurso linguístico com os alunos ouvintes de maneira cuidadosa. É interessante notar que a entonação vocal do falante, numa língua oral, passa o sentido de surpresa, alegria, medo, dentre outros sentimentos e intenções. Assim também, nas línguas de sinais, as expressões faciais complementam os sinais manuais, sendo responsáveis por uma parte expressiva da prosódia (LEITE, 2008).

Passo a discorrer sobre a direção do olhar e sua importância na comunicação na Libras, para uma clara expressão das ideias a serem veiculadas.

3.1.2.2 Direção do olhar

Nesta categoria, dou destaque ao direcionamento do olhar ao contar uma história. Olhar para determinados pontos enquanto se conta uma história complementa as informações gramaticais constantes no discurso (BRITO, 1995; LEITE, 2008; QUADROS, 2008 e QUADROS; KARNOPP, 2004). Em outras palavras, se um sinalizador aponta para um determinado local e em seguida sinaliza uma pessoa conversando, olhando para ela, pode focar a atenção do interlocutor sobre o ato dessa pessoa, ao passo que, se ele sinaliza essa mesma pessoa conversando, olhando para outro ponto qualquer, pode, por exemplo, indicar ao interlocutor que um fato alheio ocorre, enquanto a referida pessoa conversa. No entanto, em alguns vídeos, os alunos olham o tempo todo para a câmera, e não para a ação que se desenrola na história. Esse fato pode estabelecer um contato direto com o interlocutor, mas não propicia que os personagens na história interajam entre si, transformando a história em

um discurso que elenca fatos que vão ocorrendo, um após o outro, pois na prática corrente, na Libras, é necessário deslocar o olhar para o espaço enquanto sinalizam, ao referenciar este ou aquele personagem ou acontecimento, integrando-os às ações praticadas.

Na intenção de tornar a leitura mais clara, dividi os dados em três subcategorias: a primeira, ilustrada pelos dados em que as alunas direcionam o olhar de acordo com o contexto da história (olhar direcionado de acordo com a história); a segunda, contendo dados em que as alunas contam a história mantendo o olhar fixo na câmera enquanto sinalizam (olhar direcionado para um ponto fixo); e, por fim, a terceira, exemplificada pelo aluno que apresenta uma sinalização de forma entrecortada pelas pausas para se apoiar em suas anotações para construir sua história.

3.1.2.2.1 Olhar direcionado de acordo com a história

Nas histórias “A onça que queria aprender a nadar” e “O lobisomem”, eventualmente, as alunas sinalizam olhando para o espaço onde o interlocutor se encontra, interagindo com ele. Em outros momentos, incorporam os personagens, olhando para os pontos no espaço onde definiram as posições deles e onde as ações ocorriam. Esse fato torna a história mais vívida e cativante, além de proporcionar maior nitidez no transcorrer da história. Apresento, nas Figuras 112 e 113, trechos dos vídeos em que as alunas Deise e Zulmira ilustram o direcionamento do olhar ao contar a história.

Tempo	45''-46''		1'
Libras			
Glosa	MÃE		VOCÊ
Português			Você

Figura 112– Direcionamento do olhar da aluna Deise ao sinalizar.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Tempo	1'14''	2'40''	3'42''
Libras			
Glosa	CACHORROS-LATIR	MÉDICO	ELE-MACHUCADO
Português	Os cachorros latiam	[Ele não gosta de] médico	Havia um machucado bem aqui nele

Figura: 112 – Direcionamento do olhar da aluna Zulmira ao sinalizar.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

A direção do olhar serve tanto para estabelecer referentes marcados no espaço, como para estabelecer a concordância verbal (QUADROS, 2008; QUADROS; KARNOPP, 2004). Pode indicar, por exemplo, que um personagem está conversando com outra pessoa, direcionando o olhar para ela, ou que está fazendo algo sem prestar atenção, focalizando o olhar em outra direção, enquanto executa a ação. Dessa forma, em certos momentos, o sinalizador é o narrador da história e, eventualmente, incorpora os personagens, dando vida a eles, nas ações que executam, incorporando suas características e atitudes. Com isso, a história ganha mais vida, fica mais interessante e ganha a atenção do interlocutor, que se envolve com a trama.

3.1.2.2 Direção do olhar para um ponto fixo

A seguir, nas Figuras 114 a 116, disponho alguns trechos das histórias “Dia de noiva”, quando Poliane discorre o trecho da história que diz que a noiva percebeu que um ônibus se aproximava e ela segue até o ônibus a pé; “Lúcia já vou indo”, quando a aluna Fabiane conta que na festa haverá bebida, quando a personagem Lúcia promete que não se atrasará para a festa e, por fim, quando Lúcia chega atrasada na festa, e “Crime em família”, contada pela aluna Sabrina, em que os trechos ilustram a sinalizadora contando que o rapaz planejou o crime sozinho, que os tios não acreditam que ele seja o assassino e, por fim, que os familiares vivos do rapaz afirmam que a polícia mente ao apontar o rapaz como aquele que cometeu o crime. Elas também ilustram essa categoria, em que é possível observar, em diferentes momentos das histórias, que as alunas mantêm o olhar fixo na câmera. Esse fato pode, em certos momentos, conceder uma ligação com o interlocutor. No entanto, prolongando-se por

toda a história, transforma o sinalizador em narrador da mesma, sem representar os personagens, como é de costume na Libras.




Tempo	2'18''	2'20''	2'26''
Libras			
Glosa	PERCEBER	ÔNIBUS	ANDAR
Português	Perceber	Ônibus	Andar

Figura 114 – Olhar fixo na câmera durante a sinalização pela aluna Poliane.

Fonte: DVD cedido pela aluna.




Tempo	1'35''	2'24''	3'15''
Libras			
Glosa	BEBIDA	PROMETER	ATRASAR
Português	Bebida	Prometer	Atrasar

Figura 115 – Olhar fixo na câmera durante a sinalização pela aluna Fabiane.

Fonte: DVD cedido pela aluna.




Tempo	1''	1'53''	1'57''
Libras			
Glosa	PLANEJAR	TI@	MENTIRA
Português	Planejar	Ti@	Mentira

Figura 116 – Olhar fixo na câmera durante a sinalização pela aluna Sabrina.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

As três figuras apresentadas anteriormente revelam alguns momentos do vídeo em que as alunas contam a história olhando para o vídeo. Dessa maneira, as alunas se transformam em narradoras, dando a impressão de que estão apenas informando um fato acontecido. Não

incorporam os personagens, com suas características, nem representam suas emoções, intenções. O rosto e o corpo não transmitem os sinais não manuais, tornando a história fria e a sinalização incompleta.

3.1.2.2.3 Direção do olhar para as anotações

Para finalizar, apresento a história “Rangers: ordem dos arqueiros”, em que é possível notar no trecho do vídeo ilustrado na Figura 117 que o aluno conta a história com uma mesa à sua frente, onde ele colocou suas anotações em um papel, para lhe servir de suporte, enquanto conta a história que leu. Nesse episódio, é possível destacar dois fatores: o primeiro diz respeito ao fato de Valdenilson contar a história com a mesa à sua frente. Dessa forma, ele não pode se movimentar com liberdade para se expressar, a não ser para os lados. Porém, para contar uma história em Libras, é necessário que se tenha um espaço livre de objetos que impeçam a movimentação, para que o sinalizador possa se deslocar conforme a necessidade. Outro fator que merece ser referido é o desvio do olhar durante a sinalização por várias vezes, olhando para o papel sobre a mesa, dando uma pausa a cada vez que consulta as anotações, provocando uma quebra ao contar a história. Esse fato provocou certo incômodo, pois Valdenilson construiu uma história com pausas em momentos inadequados, resultando em uma história truncada, frustrando a sequência natural da sinalização, perdendo a naturalidade.



Tempo	57''	58''
Trecho		
	Olhando para baixo, consultando suas anotações	É possível notar uma parte do caderno sobre a mesa

Figura 117 – Aluno Valdenilson sinaliza com uma mesa à sua frente.
Fonte: DVD cedido pelo aluno.

Nesses dados, procurei apresentar alguns trechos em que os alunos discorrem sobre a história olhando para a câmera na maioria do tempo. Esse fato os coloca na posição de narradores por todo o transcorrer da história. Como consequência, não há incorporação das personagens, nem se desenvolvem diálogos entre eles. Assim, a história narrada em Libras

fica cansativa, sem vida e desinteressante. Esses dados sugerem que é importante trabalhar com os alunos ouvintes que estão aprendendo a Libras a incorporação dos personagens, o desenvolvimento da habilidade de apresentar as características, as qualidades e os defeitos daqueles que irão compor a história a ser contada. Da mesma forma, é importante que se trabalhe o uso adequado do espaço, de maneira plena e abrangente, direcionando o olhar de forma coerente, distribuindo e dando vida ao cenário, bem como apresentando as ações que nele se passam.

Na próxima categoria, apresento alguns aspectos que classifiquei como dados extralinguísticos. Eles não fazem parte intrínseca da língua de sinais; no entanto, influenciam na boa recepção da mensagem. Esses dados foram notados por mim, durante a transcrição das histórias, e também foram apontados e reforçados pelos colaboradores surdos, culminando na criação das categorias *Iluminação/Fundo* e *Contar a História em Pé/Sentado*.

3.2 Aspectos extralinguísticos

Neste estudo, considero como aspectos extralinguísticos aqueles que englobam e compõem o ambiente em que o sinalizador se encontra. O ambiente leva em consideração vários fatores, entre eles a iluminação adequada, tendo em vista a natureza visual das línguas de sinais. Como sugerem Marques e Oliveira (2013) e Quadros (2004), a iluminação deve ser cuidadosa, de modo a evitar sombras e deve estar em uma intensidade tal que favoreça a apreensão dos sinais. Um ambiente neutro também deve ser levado em conta, para que outras informações não venham desviar a atenção do interlocutor sobre o sinalizador, como quadros ou estampas ao fundo. O ambiente deve estar, ainda, preparado de acordo com as normas dispostas no Código de Ética do Profissional Intérprete. Esses cuidados devem ser tomados na intenção de proporcionar maior inteligibilidade à informação que se pretende comunicar.

3.2.1 Iluminação/fundo

Os dados que deram origem a esta categoria emergiram quando estava fazendo a transcrição dos vídeos e também das observações dos colaboradores surdos. Eles se encaixam nos aspectos extralinguísticos da Libras, tendo em vista que não fazem parte intrínseca dessa língua, porém, influenciam na transmissão e na recepção da mensagem.

3.2.1.1 Painel de fundo com o sinalizador

Na história “Rangers, ordem dos arqueiros”, o aluno Valdenilson sinaliza em um ambiente com boa iluminação. No entanto, o quadro que faz fundo com o sinalizador foi um componente que não cooperou para a clareza na recepção da mensagem, considerando-se que a gravura apresenta diversos detalhes e, além disso, o tom de suas cores se confunde com o tom de pele do sinalizador, causando um efeito de continuidade entre o quadro e o sinalizador. O ideal seria que o aluno estivesse em um local com cor neutra, porém, que contrastasse com o tom de sua pele, tendo em vista que a cor de sua roupa está condizente para a sinalização. Abaixo, disponho a Figura 118 com um trecho do vídeo em que é possível notar o aluno e o quadro de fundo, com algumas gravuras e os tons da pele do sinalizador e do quadro próximos.


Tempo	48''
Libra	
Glosa	CUIDAR
Português	Cuidar.

Figura 118 – Quadro de fundo com o sinalizador.

Fonte: DVD cedido pelo aluno.

No Excerto 20 a seguir, apresento a transcrição das considerações de Rui, colaborador surdo, a respeito do quadro que faz fundo com o aluno-sinalizador.

Excerto 20 – Considerações sobre o quadro de fundo com o sinalizador

Rui	Também atrapalhou o quadro de fundo, com o animal e os detalhes no quadro.
-----	--

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Ao assistir Valdenilson contando a história, por vezes, os tons do quadro confundiam com o tom de sua pele, além de os detalhes na gravura desviarem a atenção da informação sinalizada para eles, fato que exigiu esforço extra para apreender a informação.

3.2.1.2 Iluminação

Em outro vídeo que contém a história “O lobisomem”, a aluna sinaliza em um ambiente em que a iluminação não está boa. É possível que a resolução do vídeo também não fosse satisfatória; no entanto, a inteligibilidade da história ficou comprometida, tendo em vista que as imagens não ficaram claras. A seguir, na Figura 119, apresento um recorte do vídeo em questão, sem o tratamento da imagem, para ilustrar a questão da iluminação.


Tempo	2'57''	
Libras		
Glosa	BATER-NA-PORTA	
Português	[A mulher do lobisomem] bateu na porta	

Figura 119 – Iluminação insuficiente (Zulmira).

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Dessa forma, os colaboradores surdos iniciam suas considerações a respeito da história contada afirmando que não acharam fácil entender a sinalização por conta da iluminação. Outro apontamento que eles fizeram é com relação à parede que faz fundo com a aluna, em que as cores da pele da aluna e da parede ao fundo são próximas, o que não proporcionou o contraste necessário para que a imagem de Zulmira ficasse nítida. Em seguida, apresento a transcrição para a Língua Portuguesa das considerações dos colaboradores surdos, no Excerto 21.

Excerto 21 – Iluminação insuficiente

Rui	Também o vídeo está escuro, não dá para ver direito.
Alex	É, não dá para ver direito as mãos, a configuração das mãos.
Rui	O fundo branco não fica bom para ver. Só se ela fosse morena.
Alex	É, não fica claro não. Se tivesse mais luz, ficaria mais nítido para assistir.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na história “Protesto por escola especial”, a aluna sinaliza em ambiente interno, com fundo neutro; porém, a iluminação do vídeo não ficou satisfatória. Ao assistir à história para fazer a transcrição, senti falta de uma iluminação que deixasse a imagem mais clara; no entanto, os surdos não referiram nada a esse respeito nesse vídeo. A seguir, na Figura 120,

disponho um recorte do vídeo em que aparece Leni sinalizando. A imagem não passou por tratamento para melhor ilustrar a questão.

Tempo	1'04''	
Libras		
Glosa	“DEPUTADO”	
Português	“Deputado”	

Figura 120 – Iluminação insuficiente (Leni).

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Em outra história, “Lúcia já vou indo”, exponho outro exemplo de iluminação insuficiente no vídeo. A aluna filmou sua história à noite, em um ambiente interno da residência. É possível observar que ela tomou o cuidado de preparar o local para a filmagem, colocando ao fundo um tecido azul, cor comumente utilizada para gravar os vídeos em Libras. Todavia, a iluminação não foi suficiente para que o vídeo ficasse com a imagem nítida. Na Figura 121 a seguir, apresento a aluna Fabiane sinalizando a história em questão.


Tempo	1'35''	
Libras		
Glosa	BEBIDA	
Português	Bebida	

Figura 121 – Iluminação insuficiente (Fabiane).

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Os dados apresentados tentam evidenciar que é importante alertar aos alunos que a iluminação é um ponto imprescindível para a clareza na informação veiculada em Libras, que é uma língua visual. Se a iluminação não estiver adequada, ainda que a sinalização seja fluente e obedeça à estrutura gramatical da Libras, a mensagem poderá não ser captada ou exigirá do interlocutor maior esforço para conseguir entender o que se quer transmitir.

Quando a filmagem for feita em ambiente interno, é necessário ter maior cuidado com a iluminação, pois, mesmo durante o dia, se ela for artificial, a filmagem poderá não ficar clara, ou com sombras (MARQUES; OLIVEIRA, 2012; ROSA, 2005), como é possível notar nos vídeos das histórias “O lobisomem”, “Passeata por escola especial” e “Lúcia já vou indo”, ainda que nessa última a aluna tenha tido o cuidado de personalizar o fundo azul para narrar sua história. Também é muito importante prestar atenção na parede ou painel que faz fundo com o sinalizador, que deve ser sem detalhes e numa cor neutra, porém, que contraste com a pele e a roupa do sinalizador, evitando a proximidade dos tons da pele da pessoa e do fundo, para que a sinalização fique nítida (QUADROS, 2004). Um bom exemplo entre os dados foi o vídeo de Deise, com a história “A onça que queria aprender a nadar”, em que a gravação foi feita durante o dia e em ambiente aberto, com fundo neutro.

Na próxima categoria, *Contar a História em Pé/Sentado*, apresento em destaque os alunos que contaram as histórias em pé em contraste com os que ficaram sentados, relacionando esse fato à liberdade do aluno em explorar o espaço no decorrer da história. Em seguida, faço algumas considerações a respeito.

3.2.2 Contar a história em pé ou sentado

Esta categoria surgiu enquanto observava os alunos se movimentando ao contar a história, se estavam em pé ou sentados. A possibilidade de se deslocar no espaço ao sinalizar a história, em especial, nos vídeos das histórias “A onça que queria aprender a nadar” e “O lobisomem” foram maiores, pois as alunas estavam em pé. Por esse motivo, nesses vídeos, as alunas têm a liberdade de movimentar o corpo em diversas direções, explorando o espaço com maior abrangência. Em contraste, em dois vídeos, especificamente, “Dia de noiva” e “Crime em família”, nos quais as alunas discorrem a história sentadas, a possibilidade de explorar o espaço diminui consideravelmente. No Excerto 22 a seguir, apresento as histórias em que os alunos se posicionaram em pé ou sentados para sinalizar.

Excerto 22 – Relação das histórias – contar em pé ou sentado

Contar a história	
em pé	sentado
A onça que queria aprender a nadar – Deise	Dia de noiva – Poliane
O lobisomem – Zulmira	Crime na família – Sabrina
Lúcia já vou indo – Fabiane	
Rangers – ordem dos arqueiros – Valdenilson	
Passeata por escola especial – Leni	

Fonte: DVDs cedidos pelos alunos.

Nessa categoria, pude observar que as duas alunas que contaram a história em pé tiveram mais liberdade para se deslocar no espaço, o que, por sua vez, pode ser um fator para influenciar no entendimento adequado da história. Sendo assim, no caso das histórias “A onça que queria aprender a nadar” e “O lobisomem”, é possível notar que as alunas movimentam o tronco para a direita ou para a esquerda ou se deslocam no espaço, identificando os diversos personagens constantes, referenciando bem os diferentes ambientes nos quais eles estão.

3.2.2.1 Contar a história em pé

Na Figura 122, apresento trechos do vídeo em que a sinalizadora representa a onça filh@ perguntando à mãe, e na Figura 123 logo abaixo, a mãe respondendo, evidenciando o deslocamento no espaço ao incorporar mãe e filh@ no diálogo.

Tempo	45''	45''-46''
Libras		
Glosa	PERGUNTAR	MÃE
Português	[Um dia] perguntou à mãe	

Figura 122 – Aluna desloca o corpo ao sinalizar (Deise).

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Tempo	1'	1'02''
Libras		
Glosa	VOCE	CRIANÇA
Português	Você é criança (...)	

Figura 123 – Aluna desloca o corpo ao sinalizar (Deise) (continuação).

Fonte: DVD cedido pela aluna.

O fato de sinalizar a história em pé proporcionou maior liberdade de movimento à aluna, o que favoreceu a clareza de informação.

Na Figura 124, disponho trechos do vídeo em que Zulmira, ao sinalizar a história “O lobisomem”, se desloca no espaço. Na figura seguinte, apresento três tempos distintos da história, evidenciando a liberdade da aluna ao utilizar o espaço: quando ela sinaliza os cachorros latindo ao encontrarem o lobo; em seguida, a aluna incorpora José, perguntando à esposa do lobisomem pelo marido doente; e ao final, a esposa respondendo a José.

Tempo	1'14''	1'53''	1'55''
Libras			
Glosa	CACHORROS-LATIR	ONDE	DOENTE
Português	Os cachorros latiam	(Incorpora José) [Seu marido] onde [está]?	(Incorpora a esposa do lobisomem) [Ele está] doente

Figura 124 – Aluna desloca o corpo ao sinalizar (Zulmira).
Fonte: DVD cedido pela aluna.

É possível notar, novamente, na história do “Lobisomem”, a liberdade de movimentação que a aluna dispõe, pelo fato de estar em pé, ao indicar os cachorros latindo e incorporar os personagens José e a esposa do lobisomem conversando, transmitindo uma mensagem mais expressiva.

3.2.2.2 Contar a história sentado

Em contrapartida, na história “Dia de noiva” é possível observar que a aluna, por estar sentada, não tem condições de sinalizar adequadamente o sinal VESTIDO (de noiva), em especial, a saia. Dessa maneira, ela é obrigada a sinalizar essa parte do vestido na altura do tórax, e não nos quadris, como seria condizente. Sendo assim, posso entender que se a aluna estivesse em pé para contar a história, essa posição ofereceria à aluna melhores condições para sinalizar tanto o vestido como os ambientes, as personagens e as ações entre eles. A seguir, apresento a Figura 125, referente ao momento em que a aluna conta que a noiva colocou o vestido, demonstrando dificuldade para se referir à saia.

Tempo	1'09''	1'11''	1'13''
Libras			
Glosa	VESTIR	(descreve algo como a saia do vestido)	V-E-S-T-I-D-O
Português	Colocou o vestido [de noiva]		

Figura 125 – Aluna Poliane sinaliza a história sentada.

Fonte: DVD cedido pela aluna.

Na história “Crime em família”, a aluna também está sentada e desenvolve a sinalização explorando unicamente o espaço à sua frente. Os personagens constantes na história, o rapaz suspeito de cometer o crime, a família (pai, mãe, tia e avó), os familiares vivos e a polícia são referidos somente no espaço à frente do tronco. Os locais aos quais ela se refere, a casa do rapaz e a escola, também são disponibilizados no mesmo local. O fato de a aluna estar sentada não favorece que ela disponibilize os personagens e referencie os locais no espaço de forma ampla. Na sequência, disponho as Figuras 126 e 127, as quais ilustram a parte da história em que ela sinaliza ESCOLA e CASA, referenciando os dois locais no mesmo ponto no espaço.

Tempo	1'34''	1'35''	1'35''
Libras			
Glosa	IR	ESCOLA	
Português	[O menino] foi para a escola		

Figura 126 – Sinalização da frase com foco na disposição espacial dos lugares “escola” e “casa”.

Fonte: DVD cedido pela aluna.



Tempo	1'42''	1'43''
Libras		
Glosa	VOLTAR	CASA
Português	[O menino] voltou para casa	

Figura 127 – Sinalização da frase com foco na disposição espacial dos lugares “escola” e “casa” (continuação).
Fonte: DVD cedido pela aluna.

Das cinco histórias contadas em pé, duas alunas exploraram o espaço com uma movimentação mais livre e abrangente, referenciando os personagens e os ambientes constantes nas histórias, proporcionando uma mensagem mais vívida, expressiva e envolvente. Dos outros três alunos, um não pode se movimentar com liberdade por conta da mesa à sua frente (Valdenilson, que conta a história “Rangers, ordem dos arqueiros”). As outras duas alunas não exploram o espaço com maior amplitude, embora estejam em pé. Esse fato demonstra a necessidade de se trabalhar com os alunos a exploração do espaço, referenciando os personagens e locais adequadamente, assim como relacionando uns com os outros de forma clara. Conforme apontam Albres e Vilhalva (2004) e Leite e McCleary (2009), uma das dificuldades que os alunos ouvintes demonstram ao sinalizar é justamente o uso do espaço.

Ao apresentar esses dados encontrados nos vídeos, me propus a fazer uma comparação da possibilidade de explorar o espaço ao contar as histórias em pé ou sentado. Procurei discutir sobre o fato de, tendo como enfoque o contar uma história, é necessário que o sinalizador tenha espaço suficientemente amplo para que possa se deslocar de maneira a distribuir o cenário, as personagens e relacionar os acontecimentos entre eles (QUADROS, 2004). Assim, a história pode se desenvolver de uma forma envolvente e clara. Desse modo, posso concluir que, para contar histórias, a posição em pé favorece que o sinalizador se expresse com maior desenvoltura e utilize o espaço de maneira mais abrangente para a informação que pretende transmitir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente seção, retomo os objetivos desta dissertação, os quais foram: compreender os aspectos linguísticos e extralinguísticos que influenciam positiva ou negativamente a compreensão da mensagem em Libras produzida por um grupo de alunos ouvintes que frequentam um curso de aperfeiçoamento em Libras, e de modo mais específico, identificar e analisar esses aspectos da produção sinalizada desses alunos. Também retomo a pergunta de pesquisa que guiou este estudo: quais aspectos linguísticos e extralinguísticos do processo de sinalização em Libras destacam-se na produção e compreensão da mensagem sinalizada dos participantes deste estudo?

De acordo com os dados expostos nas categorias elencadas, foi possível apontar alguns processos pelos quais os alunos ouvintes passam. Os dados que deram origem às categorias exemplificam aspectos importantes da produção sinalizada dos alunos ouvintes, os quais procurei descrever e analisar. Com a exposição e a análise dos dados obtidos neste trabalho pude, primeiramente, refletir sobre minha prática de trabalho, me colocando lado a lado com os alunos que se dispuseram a participar desta dissertação. Dessa maneira, tendo os alunos como meu reflexo, (1) entendi que a prática na interpretação exige constante reflexão para culminar em aprimoramento do trabalho e (2) assistir à própria produção deve oferecer a oportunidade de observar as estratégias de tradução e auxiliar sobremaneira a detectar quais pontos estão falhos e precisam ser melhorados. Embora, de maneira geral, possa haver resistência por parte dos alunos em se assistir, ou a sensação de ser exposto, fato que merece ser tratado com cuidado, o *feedback* ao aluno de sua própria produção pode oferecer grandes ganhos para o aprimoramento de sua prática.

Os resultados deste trabalho indicam os seguintes pontos acerca dos alunos ouvintes, considerando as histórias elencadas e analisadas neste estudo de caso:

- (1) exploram o espaço de maneira limitada ao contar uma história;
- (2) utilizam, de forma escassa, a referência no espaço dos objetos, lugares e personagens;
- (3) não estabelecem ação sobre os objetos de maneira coerente, nem interação com os personagens;
- (4) apresentam pouca ou nenhuma expressão facial condizente com o contexto da sinalização, provocando a sensação de que algo esteja faltando na informação;

(5) se apoiam, por vezes, no recurso da datilologia de forma exacerbada, ao explicar um fato, fazendo com que seja trabalhoso o entendimento da informação;

(6) desenvolvem um discurso sinalizado na estrutura gramatical da Língua Portuguesa, resultando em uma informação confusa e, eventualmente, transmitindo outra informação que não a original.

Assim, é necessário trabalhar o ensino de Libras com os alunos ouvintes buscando explorar o espaço de maneira abrangente, procurando usar o ambiente com atividades que incentivem os alunos a se deslocarem na sala de aula. Da mesma forma, é necessário conscientizar os alunos acerca da necessidade de explorar o espaço enquanto eles observam e decodificam a mensagem produzida por alguém, procurando trabalhar com eles a noção de distribuição espacial, enquanto um assunto é desenvolvido.

Outra questão a ser enfatizada no ensino de Libras com alunos ouvintes é a referenciação de objetos, lugares e personagens, bem como o estabelecimento da relação coerente entre eles, conforme a narrativa que está sendo contada, ocasionando, assim, clareza na visualização da história.

Apesar de algumas limitações no processo tradutório dos participantes ouvintes deste estudo, os dados apresentados demonstram que muitas estruturas sinalizadas de maneira distante da ordem gramatical da Libras foram entendidas pelos colaboradores surdos, o que confirma que a maioria dos problemas detectados não comprometeram o processo comunicativo (FIGUEIREDO, 2004).

Ao terminar este trabalho, traço algumas reflexões sobre o uso da ferramenta Elan. Considero tal ferramenta adequada para a análise do uso da Libras, visto que proporciona ao pesquisador a possibilidade de visualizar todos os elementos manuais e não manuais envolvidos na sinalização. A ferramenta permite também que se criem trilhas conforme a necessidade e interesse de análise, proporcionando uma riqueza de detalhes que oferecem ao pesquisador a possibilidade de diferentes tipos de análise e manuseio dos dados.

Dessa maneira, os dados levam os professores a refletir sobre sua prática em sala de aula, alertando-os para os equívocos que podem ser encontrados na produção dos alunos que são, de fato, uma tentativa na caminhada para o seu desenvolvimento na Libras. Dessa forma, o professor, identificando algumas dessas práticas, tem a oportunidade de procurar entender o esforço do aluno ouvinte e negociar com ele o conhecimento e a internalização dos recursos linguísticos para uma aquisição/aprendizagem com mais sucessos e menos desencontros.

Os resultados deste trabalho procuraram indicar pontos que, por vezes, podem passar despercebidos no transcorrer de uma aula de língua, mas que merecem atenção e tratamento,

reflexão e adequação, para que o aprendizado da língua em questão ocorra de maneira efetiva e satisfatória.

Ao desenvolver esse estudo, vislumbrei a possibilidade de desenvolver outras pesquisas que podem ser desdobramentos desse trabalho, como o ensino e a prática da referenciação espacial, do uso do espaço, do uso das expressões faciais na contação de histórias sinalizadas e se tais orientações serão incorporadas à prática tradutória. Estudos poderiam ser desenvolvidos em turmas de cursos acadêmicos, como o de Letras: Libras. Os alunos teriam a oportunidade de contar histórias e seria observado se eles apresentariam as essas mesmas características encontradas nos alunos deste estudo, ao sinalizar suas histórias. Outra ideia que me vem à mente é fazer um estudo comparando uma mesma história contada por surdos e ouvintes, quais estratégias lançam mão para interpretar a história.

Com a exposição dessas considerações, posso concluir que os objetivos da presente dissertação foram atingidos.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 125-149, 2012. Disponível em: <www.revel.inf.br/files/6e9e138e1df0292c48e355324465cb64.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2015.
- ALBRES, N. A.; VILHALVA, S. Língua de sinais: processo de aprendizagem como segunda língua, p. 1-10, 2004. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- BARROS, M. E. *ELiS – Escrita das Línguas de Sinais*: proposta teórica e verificação prática. 2008. 199f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91819>>. Acesso em: 9 fev. 2015.
- BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou Lógica?* Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 7 jul. 2013.
- _____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 7 jul. 2013.
- _____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 3 fev. 2015.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filosofia, 1995.
- CHAIBUE, K. *Universais linguísticos aplicáveis às línguas de sinais*: discussão sobre as categorias lexicais de nome e verbo. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3792/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Karime%20Chaibue-2013.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2015.
- CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA 2ª região. Disponível em: <<http://www.fonosp.org.br/crfa-2a-regiao/fonoaudiologia/o-que-e-a-fonoaudiologia/>>. Acesso em: 23 jul. 2014.
- DELISLE, J.; WOODSWORTH, J. *Os tradutores na história*. São Paulo: Ática, 2003.
- ELAN, PROGRAMA DE TRANSCRIÇÃO. Disponível em: <<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/download>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FARIA-DO-NASCIMENTO, S. P. de. *Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira*. Uma proposta lexicográfica. 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6547>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavra na Libras. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/viewArticle/1642>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

FRYDRYCH, L. A. K. *O estatuto linguístico das línguas de sinais: a Libras sob a ótica saussuriana*. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81382/000901890.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

GESSER, A. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. 2006. 221f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis_Gesser_2006.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2013.

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

_____. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, abril, 2004.

LEITE, T. A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25092008-160005/pt-br.php>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

LEITE, T. A.; McCLEARY, L. Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 242-277.

LÜDKE, M. ANDRE, M. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES JUNIOR, E. *Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. *A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição do corpus de referência para tradutores*.

Disponível em:

<http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MASSUTTI, M.; QUADROS, R. M. de. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: PERLIN, G.; QUADROS, R. M. de. *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 238-266.

McCLEARY, L. E.; VIOTTI, E.; LEITE, T. de A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *Alfa*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2880>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

MOREIRA, R. L. *Uma descrição da dêixis de pessoa na Língua de Sinais Brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores*. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo. 2007.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-13112007-103644/>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *D.E.L.T.A.*, v. 19, Número especial, p. 209-236, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502003000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 9 fev. 2015.

PEREIRA, M. C. P. *Testes de proficiência linguística em língua de sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras*. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2008. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/portal/media/k2/attachments/volume9.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2013.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLibras.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do Intérprete*. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2005. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

RUSSO, A. *Intérprete de língua de sinais: uma posição discursiva em construção*. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21851/000738782.pdf>>. Acesso em: 15
dez. 2014.

RUSSO, A.; PEREIRA, M. C. P. *Tradução e interpretação de língua de sinais: técnicas e
dinâmicas para cursos*. São Paulo: Cultura Surda, 2008.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: 1. Métodos*. 2 ed. Madrid:
La Muralla, 1998.

ANEXOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



**AUTORIZAÇÃO
(ANEXO A)**

Goiânia, Abril de 2014.

À Senhora
Suely Maria de Oliveira Santos Santana

Diretora do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
6ª Avenida esquina com Rua 217 s/n – Setor Leste Universitário
Goiânia – GO

Venho, por meio desta, na qualidade de pesquisadora responsável pelo projeto intitulado “A Sinalização de Histórias Contadas em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos” solicitar a sua autorização para desenvolvê-lo nesta instituição.

O objetivo desta pesquisa é estudar como os ouvintes que têm a Língua Portuguesa como sua primeira língua utilizam o espaço para narrar uma história em Libras. Para tanto, utilizarei DVDs de atividades executadas pelos intérpretes contando uma história em língua de sinais. Bem assim, utilizarei uma entrevista com aqueles participantes que se prontificarem a fazer parte da pesquisa.

Encaminho-lhe uma cópia do projeto em anexo, para apreciação e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Sem mais para o momento, agradeço cordialmente a atenção e consideração.

Atenciosamente,

Alessandra Campos L. da Costa
Mestranda em Letras e Linguística – UFG
(62) XXXXXXXXX
alessandracost@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.
E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ANEXO B)**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Alessandra Campos Lima da Costa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Alessandra Campos Lima da Costa no telefone (62) XXXXXXXX. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Titulo: A Sinalização de Histórias Contadas em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos.

A pesquisa tem como objetivo caracterizar o uso do espaço por intérpretes ouvintes durante o processo de interpretação Português (em sua modalidade oral) para a Libras. Para tanto, preciso de um vídeo seu gravado em DVD em que você esteja sinalizando uma história em Libras, bem como aplicarei uma entrevista semi-estruturada com você, caso aceite participar. A entrevista tem 16 perguntas e necessita de um tempo médio de 25 minutos para ser respondida. Todos os participantes deverão ser maiores de 18 anos. Eu mesma serei a responsável por guardar esses vídeos por cinco anos. Após esse período, me comprometo a destruí-los. Também utilizarei sua imagem para a pesquisa. Apresento um outro documento para solicitar sua permissão para isso. Eu assistirei aos seus vídeos, e dois colaboradores surdos também, que me darão a opinião deles sobre sua história contada. Apresentarei os resultados dessa pesquisa somente em congressos científicos, dissertação e artigos. A relevância deste estudo está no número restrito de estudos que abordam este assunto, sobretudo, no contexto brasileiro. Estudos como os de Albres, N. A.; Vilhalva, S. (2004), Gesser, A. (2006); Leite e T. A.; McClealy, L. (2009) são algumas das referências que a princípio utilizarei neste projeto.

Com este trabalho pretendo contribuir no aprimoramento da prática dos professores surdos e ouvintes que atuam no ensino de Libras como segunda língua e também dos profissionais que elaboram os cursos desta língua, bem como do intérprete de Libras.

A pesquisa não oferece riscos de ordem física, psicológica ou moral a você.

Informo que sua participação nessa pesquisa será voluntária e você não terá prejuízo ao aceitar ou se negar a participar dela.

Garanto o sigilo que assegure a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Reforço a garantia expressa de sua liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

.....
Alessandra Campos L. da Costa

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,, RG, CPF, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A Sinalização de Histórias Contadas em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Alessandra Campos Lima da Costa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.
Goiânia, de de 2014.

.....
Assinatura

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFV, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prppg.ufv@gmail.com



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO
(ANEXO C)**

Eu, (nome do participante), (nacionalidade), (estado civil), (profissão), portador da Cédula de Identidade nº, inscrito no CPF sob nº, residente, nº, complemento na cidade de, **AUTORIZO** o uso de minha imagem em material filmado, para ser utilizada em estudo científico e publicado em dissertação, artigos e eventos científicos resultados da pesquisa intitulada “A Sinalização de Histórias Contadas em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos”, tendo como pesquisadora responsável Alessandra Campos Lima da Costa, vinculada à Universidade Federal de Goiás – UFG, inscrita no CNPJ sob o nº 01.567.601/0001-43 como estudante regularmente matriculada no programa de Mestrado em Linguística da Faculdade de Letras, com sede na Caixa Postal 131, Campus Samambaia, CEP 74.001-970, Goiânia, Goiás, sejam essas destinadas à divulgação dos resultados da pesquisa citada em dissertação, artigos e eventos científicos, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) dissertação; (II) artigos científicos (III) eventos científicos. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma.

Goiânia, de de 2014.

.....
Assinatura do participante

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



**TERMO DE COMPROMISSO
(ANEXO D)**

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto de pesquisa intitulado “A Sinalização de Histórias Contadas em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos”.

Goiânia, Abril de 2014.

Alessandra Campos L. da Costa
Mestranda em Letras e Linguísticas – UFG
(62) XXXXXXXX
alessandracost@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.
E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ANEXO E)**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Alessandra Campos Lima da Costa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Alessandra Campos Lima da Costa no telefone (62) XXXXXXXXX. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Titulo: A Sinalização de Histórias Contadas em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos.

A pesquisa tem como objetivo caracterizar o uso do espaço por intérpretes ouvintes durante o processo de interpretação Português (em sua modalidade oral) para a Libras. Para tanto, utilizarei vídeos gravados em DVD em que os alunos do curso de aprimoramento em Libras, bem como uma entrevista com os participantes que aceitarem participar.

Preciso que você, como colaborador surdo, assista aos vídeos contendo histórias narradas em Libras por intérpretes e dê um retorno, também em Libras, com seu entendimento da história contada, que será filmada para posterior transcrição. Essa filmagem somente eu, a pesquisadora, assistirei e ficarei responsável por guardá-la. Após um período de cinco anos, me comprometo a destruir esses vídeos.

A relevância deste estudo está em número restrito de estudos que abordam este assunto, sobretudo, no contexto brasileiro. Estudos como os de Albres, N. A.; Vilhalva, S. (2004), Gesser, A. (2006); Leite e T. A.; McClealy, L. (2009) são algumas das referências que a princípio utilizarei neste projeto.

Com este trabalho pretendo contribuir no aprimoramento da prática dos professores surdos e ouvintes que atuam no ensino de Libras como segunda língua e também dos profissionais que elaboram os cursos desta língua, bem como do intérprete de Libras.

A pesquisa não oferece riscos de ordem física, psicológica ou moral para a você.

Informo que sua participação nessa pesquisa será voluntária e você não terá prejuízo ao aceitar ou se negar a participar dela.

Garanto o sigilo que assegure a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Reforço a garantia expressa de sua liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

.....
Alessandra Campos L. da Costa

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,, RG, CPF, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A Sinalização de Histórias Contadas em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos”, como colaborador surdo responsável por assistir aos DVD’s e dar devolutiva do que entendi das narrativas assistidas, recontando as narrativas, ou, o que entendi delas. Essa narrativa será sinalizada, registrada em vídeo. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Alessandra Campos Lima da Costa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Goiânia, de de 2014.

Assinatura

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1,
Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.*

E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



**FICHA DE PROTOCOLO DO PROJETO DE PESQUISA – CEP
(ANEXO F)**

1. Título do Projeto de Pesquisa

A Sinalização de Histórias Contadas em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos

2. Período estabelecido para Coleta de Dados

Maio a Julho de 2014.

Ações	2013 I Sem	2013 II Sem	2014 I Sem	2014 II Sem
Coleta de <i>corpus</i>			X	X

3. Resumo do Projeto de Pesquisa

Este estudo será realizado no CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. Utilizarei vídeos gravados em DVD em que os alunos do curso de aprimoramento em Libras são ouvintes, intérpretes de Libras, que têm o Português como primeira língua, bem como uma entrevista com os participantes que aceitarem ceder seus vídeos para a pesquisa.

A relevância deste estudo está ano número restrito de estudos que abordam este assunto, sobretudo, no contexto brasileiro.

A pesquisa tem como objetivo caracterizar o uso do espaço por intérpretes ouvintes durante o processo de interpretação Português (em sua modalidade oral) para a Libras. Para atingir tal objetivo, tomo como orientação teórico-metodológica os princípios da pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica. Estudos como os de Albres, N. A.; Vilhalva, S. (2004), Gesser, A. (2006); Leite e T. A.; McClealy, L. (2009) são algumas das referências que a princípio utilizarei neste projeto.

Com este trabalho pretendo contribuir no aprimoramento da prática do professor surdo e ouvinte que atua no ensino de Libras como segunda língua e também dos profissionais que elaboram os cursos desta língua, bem como do intérprete de Libras.

4. Pesquisador responsável

Nome: Alessandra Campos Lima da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2120117499548337>

Instituição: Faculdade de Letras – FL | Universidade Federal de Goiás – UFG

Endereço para correspondência: UFG - Campus Samambaia (Campus II) - Prédio da Reitoria
CEP: 74001-970 - Caixa Postal: 131 - Goiânia - Goiás CNPJ: 01567601/0001-43 - Fone: (55-62) 3521-1000

Telefone: (62) XXXXXXXXX | (62) XXXXXXXXX

Fax: - | E-mail: alessandracost@yahoo.com.br

Orientador (quando não for participante da pesquisa):

Nome: Heloísa Augusta Brito de Mello

<http://lattes.cnpq.br/329514082553752>

Instituição: Faculdade de Letras – FL | Universidade Federal de Goiás – UFG

5. Pesquisadores participantes (não há)

Nome: ([http://lattes.cnpq.br/\(número de identificação do currículo\)](http://lattes.cnpq.br/(número de identificação do currículo))):

Instituição:

E-mail:

6. Instituição/Unidade acadêmica ou Órgão responsável pela realização da pesquisa

Faculdade de Letras – FL | Universidade Federal de Goiás – UFG

7. Instância(s) da Instituição responsável(eis) pela aprovação do Projeto de Pesquisa:

Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística

Faculdade de Letras

8. Projeto Aprovado em: ____/____/____

Assinatura do responsável pela Instituição/Unidade acadêmica/

Órgão (Diretor)

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS USANDO O APLICATIVO ELAN (ANEXO G)

The screenshot displays the ELAN software interface for a video file named 'ELAN - hist_Leaf'. The interface includes a menu bar (Arquivo, Editar, Anotação, Triha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, Ajudar) and a toolbar with various control buttons. A video window on the left shows a woman performing a gesture. The main area features a timeline from 00:00:06.000 to 00:00:17.000. The transcription is organized into several tracks:

- default (17):** Contains the main text: "TEMA ONÇA QUER APRENDER NADAR ONÇA".
- Glossa em PB (85):** Corresponds to the main text.
- Cabeça (19):** Annotates head movements, such as "inclina levemente" and "expressão de intensidade".
- Corpo (43):** Annotates body movements, including "inclina levemente para frente e", "inclina levemente", and "inclina".
- Ombros (8):** Annotates shoulder movements, such as "eleva os ombros".
- Direção do olhar (13):** Annotates gaze direction, like "para direita, levemente para".
- Direção do movim (4):** Annotates movement direction.
- Repetição dos mov (14):** Annotates repetition, such as "3 vezes".
- Localização das m (2):** Annotates mouth location.
- Frase em PB (17):** Contains the full sentence: "la [da minha história] é 'A onça que queria aprender a nadar'." and "Havia uma o".

The interface also shows a selection bar at the bottom of the timeline and a taskbar at the very bottom with system icons and the date 02/06/2015.