



**BREVE ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA (LGP)
E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS):
IMPLICAÇÕES DE DUAS LÍNGUAS ESPAÇO-VISUAIS DIFERENTES
EM PAÍSES QUE FALAM A MESMA LÍNGUA ORAL OFICIAL**

Eva dos Reis Araújo Barbosa

Giovanna Cristina Rodrigues Alves Rafael

RESUMO: O presente estudo aborda, de forma analítico-comparativa, alguns aspectos referentes às comunidades surdas do Brasil e de Portugal, no que diz respeito, principalmente, às línguas espaço-visuais utilizadas pelos surdos desses países, nomeadamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Gestual Portuguesa (LGP). O principal objetivo deste trabalho foi mostrar que as línguas de sinais/gestuais não são universais e que elas não tomam como base a língua oral falada no território onde se encontram. Além disso, pretendemos apresentar outros aspectos relacionados a essas línguas e às comunidades surdas envolvidas, a fim de suscitar o interesse pelas pesquisas nessa área. Selecionamos, através de revisão bibliográfica e de nossa experiência com as duas línguas, quatro temas que envolvem as comunidades surdas em questão: legislação sobre as línguas espaço-visuais, sobre a educação de surdos e sobre a interpretação; o percurso educacional dos surdos, desde os primórdios à proposta bilíngue; a gramática (Fonologia, Morfologia e Léxico, e Sintaxe) da Libras e da LGP e a construção da cultura e da identidade surdas através das línguas espaço-visuais. Com esta pesquisa, pudemos confirmar o objetivo proposto, pois mesmo estando inseridas em uma cultura regida pela língua portuguesa, tanto a Libras quanto a LGP se mostram línguas diferentes, em relação ao português e entre si mesmas, apesar de haver pontos semelhantes entre elas. Mostramos também quão vasto é o campo de pesquisas que envolvem essa temática, o que esperamos que possa contribuir para futuros estudos na área.



Palavras-chave: Línguas espaço-visuais; Libras; LGP; Legislação; Educação de surdos; Gramática; Cultura Surda.

ABSTRACT: The following study addresses in a analytical-comparative way, some aspects regarding the deaf communities in Brazil and Portugal, considering mainly the visual-spatial languages used by deaf people in those countries: the Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese Sign Language (LGP). The main objective of this paper was to show that the sign languages are not universal, and they are not based on the oral language spoken in the territory where they are found. Furthermore, it is intended to present other aspects related to these languages and the deaf communities involved, in order to stimulate an interest in this research field. Through literature review and the experience of the researchers with the two languages, four themes involving the deaf communities in question were selected: legislation on visual-spatial language, deaf education and the interpretation; the development of deaf education, since the beginning until the bilingual proposal; grammar (phonology, morphology and lexicon, and syntax) of Libras and LGP, and the construction of culture and deaf identity through visual-spatial languages. With this research, the proposed objective was confirmed, because even when embedded in a culture ruled by the Portuguese language, both Libras and LGP were shown as different languages, in relation to Portuguese and as between themselves (although there are similarities between them). It was also shown how vast is the field of research involving this issue, which the researchers hope will contribute to future studies in this area.

Keywords: Visual-spatial languages; Libras; LGP; Legislation; Deaf education; Grammar; Deaf Culture.



INTRODUÇÃO

“Conhecer uma língua torna-nos humanos, conhecer duas línguas permite-nos ser cidadãos do mundo.”

(André Béteille)

Na seguinte pesquisa, apresentaremos, de forma analítico-comparativa, aspectos das línguas espaço-visuais utilizadas pelas comunidades surdas de Portugal e do Brasil, países respectivamente da Europa e da América Latina que têm o português como língua majoritária e oficial. O principal objetivo deste trabalho é reafirmar as ideias de que as línguas espaço-visuais não são universais e de que elas não são baseadas nas línguas orais. Além disso, pretendemos apresentar outras diferenças (e também possíveis semelhanças), além das relacionadas à gramática, entre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a fim de suscitar o interesse pelas pesquisas nessa área.

Tomamos a iniciativa de realizar este estudo ao entrarmos em contato com a língua espaço-visual de Portugal durante um intercâmbio acadêmico na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no segundo semestre de 2012. Frequentamos um curso de Introdução à LGP, no qual pudemos conhecer tanto aspectos linguísticos, como o léxico e a gramática dessa língua, quanto aspectos sócio-culturais da comunidade surda portuguesa. Chamou-nos a atenção o fato de a LGP apresentar certas diferenças em relação à Libras, no que tange à gramática, o que contribuiu para nossa motivação inicial à pesquisa.

Para o estudo comparativo, selecionamos trabalhos da área das línguas espaço-visuais publicados tanto no Brasil quanto em Portugal, a respeito de temas mais gerais acerca do universo surdo, e mais específicos, concernentes à Libras e à LGP. Fizemos também uma leitura de parte da Constituição de ambos os países, a fim de averiguarmos a presença de legislação sobre essas línguas. A internet



também foi outro recurso utilizado para pesquisas a respeito de algumas das características linguísticas e sócio-culturais das comunidades surdas dos países selecionados, juntamente com relatos das experiências pelas quais passamos durante a elaboração deste trabalho. Por questões de eventuais diferenças linguísticas e culturais existentes entre as comunidades surdas, algo perfeitamente comum entre qualquer comunidade humana, tentamos adaptar a terminologia utilizada durante a pesquisa no intuito de que ela pudesse contemplar, sem qualquer tipo de discriminação, ambas as línguas (o uso da expressão *línguas espaço-visuais*, por exemplo, foi adotada por motivos de divergência existentes na aceitação da nomeação “gestual” pela comunidade surda brasileira, o que não ocorre na portuguesa).

Acreditamos que este trabalho poderá ser um importante passo para o avanço dos estudos comparativos entre as línguas espaço-visuais de diferentes países, especialmente quando a língua oral oficial desses territórios fora mesma, como no caso do Brasil e de Portugal.

Como os estudos dessa área são muito abrangentes, selecionamos quatro temas e os subdividimos em quatro seções neste artigo. Na primeira parte, tratamos da legislação que abarca as línguas de sinais/gestuais, a educação e a interpretação em Portugal e no Brasil. Na segunda, trazemos aspectos da educação dos surdos nos dois países. Na terceira, focamos nos aspectos gramaticais das línguas espaço-visuais estudadas. Na última seção, abordamos a cultura surda e o modo como ela se estabelece na sociedade brasileira e na portuguesa.

1. LEGISLAÇÃO

Nesta primeira seção de nossa pesquisa, abordaremos, de maneira sucinta, a questão da legislação em relação às duas línguas de sinais/gestuais aqui comparadas. A partir da leitura da Constituição de ambos os países, pudemos perceber a existência de algumas divergências e também de coincidências em relação às leis publicadas, no que diz respeito à Libras e à LGP. Para realizar tal comparação nesse âmbito, optamos por analisar as leis sancionadas que tratam de três principais pontos: a *legitimação*, a *educação* e a *interpretação*.

1.1. Legitimação

Como sabemos, as línguas de sinais/gestuais devem ser consideradas como línguas e não como linguagens, já que elas cumprem diversos princípios comuns a todas as línguas naturais:

[...] a criatividade é um deles, pode-se sempre dizer alguma coisa nova. Outro requisito é a combinação de partículas não significativas que, usadas de certa maneira, criam significação [...]. Com 30, 40 configurações da mão, podem-se transmitir milhares de sinais significativos, como os fonemas da língua oral. A língua de sinais, que, como as línguas nacionais, é diferente em cada país e até em regiões dos países, possui além do mais uma gramática toda própria, organizada e complexa, e nos permite transmitir qualquer coisa [...]. Com ela pode-se transmitir, criar e recriar o que se quiser: poesia, romance, filosofia... E pode-se até formular, ideias com duplo sentido, ou mentir, que é outra característica das línguas naturais (SÁNCHEZ, 1988; *apud* RAMOS, s.d., p. 10).

Sendo assim, a legitimação de uma língua em um determinado país é o primeiro passo para que os surdos de tal nação tenham garantido o direito de se comunicarem em sua língua natural. E sobre esse aspecto já encontramos uma diferença entre a legitimação das línguas pesquisadas. Essa diferença diz respeito ao ano em que as duas línguas foram legitimadas como sendo oficiais das comunidades surdas de cada um dos países analisados. Em Portugal, a LGP foi



reconhecida em 1997, na Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 74º, alínea h:

Art.74º. - (alínea h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades. (PORTUGAL, 1997, p. 63)

De acordo com esse artigo, que fala a respeito do ensino igualitário a todos os cidadãos portugueses (incluindo os portadores de deficiência e os filhos de emigrantes e imigrantes), o Estado é incumbido a valorizar a LGP como uma língua que expressa a cultura da comunidade surda, além de reconhecê-la como uma ferramenta capaz de incluir o surdo na sociedade, proporcionando a ele a educação e as mesmas oportunidades das pessoas ouvintes.

Já no Brasil, o reconhecimento da Libras ocorreu no ano de 2002, através da Lei nº 10.436. O que podemos notar é que, apesar de ter sido uma legitimação mais tardia, deu-se uma ênfase maior a esse fato, dedicando não somente uma alínea dentro de um artigo de uma determinada lei, mas sim criando uma lei específica contendo cinco artigos. Dentre eles, podemos citar:

Art.1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Nesse artigo, a Libras é reconhecida como língua dos surdos brasileiros, e no parágrafo único, é explicado seu *status* de língua. No decorrer da lei, são tratados também outros assuntos relacionados como, por exemplo, a difusão e o uso da Libras em órgãos públicos, o direito dos surdos à assistência à saúde, e a inclusão da Libras como disciplina integrante dos PCNs nos cursos municipais, estaduais e



federais de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, além de enfatizar que a Libras não deve substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Apesar de algumas pequenas divergências, não podemos negar que a legitimação das línguas de sinais/gestuais nos dois países foi o pontapé inicial para haver uma maior conscientização em relação ao surdo e sua língua, além de iniciar a sua real inclusão na sociedade em geral, sendo ele um cidadão que merece ser respeitado em suas diferenças e que possui os mesmos direitos que os ouvintes.

1.2. Educação

Um ano após o reconhecimento da LGP como língua oficial da comunidade surda portuguesa, o Ministério da Educação de Portugal decretou o Despacho nº 7520/98b, que de acordo com Carvalho (2011, p.76):

[...] defendendo a necessidade de um ambiente escolar bilíngue, define as condições para a criação das Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos em estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário e a organização de respostas educativas competentes. Neste período, o grande objetivo da educação de surdos era a integração e a inclusão das crianças surdas em escolas e turmas de ouvintes, sendo as escolas residenciais consideradas locais pouco favoráveis para o desenvolvimento dos alunos surdos.

Até a data da publicação desse despacho a criança surda portuguesa era tratada como “uma pessoa com deficiência gozando do direito à reabilitação”, sendo integrada de forma generalizada nas escolas regulares próximas à sua moradia (CARVALHO, 2011, p. 76). Assim, não havia profissionais capacitados, adaptações nas escolas ou planos de aula diferenciados, tendo a criança surda de se adaptar a esse modo de ensino. De acordo com Portugal (2009, p. 9), a referida publicação fundou os princípios da Educação Bilíngue para alunos surdos, a qual começou a ser melhor defendida por sua visão, esta que deixou de ser clínico-terapêutica e passou a encarar a surdez através de uma perspectiva sócio-antropológica, como pode ser visto no trecho a seguir:

2.1 - As unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos têm como principal objectivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar (PORTUGAL, 1998, p. 2).

Além disso, o despacho previa que os docentes dos alunos surdos tivessem formação especializada nas áreas de comunicação, linguagem, surdez e, preferencialmente, em língua gestual portuguesa. Exigia também que houvesse a presença de intérpretes e de fonoaudiólogos dentro do quadro de funcionários da escola, impunha que as salas de aula fossem devidamente equipadas e que a língua gestual fosse desenvolvida como primeira língua dessas crianças, etc.

Dez anos após esse grande passo para a educação de surdos em Portugal, houve a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, que instituiu a criação das chamadas escolas de referência¹ de ensino bilíngue para alunos surdos (PORTUGAL, 2009).

Semelhante ao decreto publicado em Portugal houve no Brasil a publicação do Decreto nº 5.626, em dezembro de 2005. Aqui já podemos observar uma diferença no tempo decorrido desde a legitimação da língua até a publicação de algo que privilegiasse o ensino bilíngue para surdos. Portugal já deu seu pontapé inicial um ano após a legitimação, mesmo vindo a concretizar essa modalidade de educação somente dez anos depois, e o Brasil somente iniciou sua preocupação com a educação bilíngue três anos após a legitimação da língua.

Antes da publicação do referido decreto já havia uma legislação a respeito da educação de crianças com necessidades especiais no Brasil. Assim, os surdos brasileiros eram ensinados em escolas de educação especial ou, até mesmo, em escolas regulares, com o auxílio de profissionais especializados, como afirma Barbosa (2007, p. 48-49):

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que oferece e prefere que os educandos com N.E.E.sejam matriculados na rede regular de

¹ O tema das escolas de referência será melhor discutido na seção seguinte.

ensino. Sendo assim, todos os educandos que tem alguma deficiência poderão matricular-se na rede pública de ensino, que compreende o ensino regular. No entanto, caso não seja possível à inclusão imediata desse aluno, [...] há o apoio dos serviços especializados em educação especial na própria rede de ensino regular; [...] esses atendimentos poderão ser feitos em classes especiais ou escolas especiais, dando o livre arbítrio sobre qual a melhor escolha a ser feita pelos familiares desse aluno com N.E.E..

Ao analisar o decreto português, percebemos que ele visa à promoção e à adaptação das escolas inclusivas para alunos surdos, cegos e com baixa visão, com perturbação do espectro do autismo, com multidificiência e com surdocegueira congênita. Além disso, ele descreve outros pontos importantes que devem ser seguidos para que ocorra a educação inclusiva desses alunos, enfatizando que:

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. (PORTUGAL, 2008, p. 1)

Já o decreto brasileiro não diz respeito à educação inclusiva em geral, mas somente à educação de surdos e a outros elementos ligados a ela. De início, ele dá uma definição do que é *surdo* e o que é *deficiência auditiva* e impõe que a disciplina de Libras seja incluída em todos os cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia e, em seu decorrer, norteia como deve ser a formação de docentes, instrutores e tradutores intérpretes de Libras, tratando da garantia do direito à saúde pelas pessoas surdas e da difusão e uso da Libras pelos setores públicos da sociedade brasileira. Além disso, nomeia as instituições que devem promover o que foi exposto nesse decreto:

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, p. 7)

Uma semelhança que envolve os dois decretos citados é a questão da defesa da educação bilíngue para os alunos surdos, na qual a língua espaço-visual deve

ser ensinada como primeira língua e a modalidade escrita (e eventualmente falada) da língua portuguesa como segunda língua, contribuindo para um melhor desenvolvimento cognitivo, social e afetivo desses alunos. Assim, são obrigadoriedades da escola a contratação de professores devidamente capacitados, a presença do intérprete nas salas de aula e a adequação dos materiais didáticos e dos métodos de avaliação.

1.3. Interpretação

Para encerrarmos esta seção, optamos por citar a sanção das leis referentes aos tradutores intérpretes em ambos os países, já que consideramos que eles possuem um papel essencial, não só dentro das salas de aula, mas também em todo e qualquer ambiente em que se fizer necessária a comunicação entre os surdos usuários das línguas espaço-visuais e os ouvintes, como pode ser visto no Artigo 2º da Lei do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa:

Consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes (PORTUGAL, 1999, p. 1).

Em Portugal, a lei que define as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de Língua Gestual foi publicada no dia 5 de julho de 1999. Aqui novamente podemos encontrar uma enorme diferença em relação ao ano no qual a lei foi sancionada nos dois países, já que no Brasil a lei que regulamenta a profissão de tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais foi publicada somente onze anos depois, no dia 1º de setembro de 2010.

À parte essa diferença de datas de publicação, as leis, no geral, tratam dos mesmos temas, embora cada uma enfatize um aspecto diferente. No quesito da *formação* do intérprete, ambas as leis exigem a frequência em cursos de instituições devidamente reconhecidas e com certificação profissional comprovada pela

Secretaria de Educação. Já ao tratar das *funções/responsabilidades* do intérprete, ambas citam como fundamentais a facilitação da comunicação, o sigilo, a ética, a fidelidade e a imparcialidade durante o exercício da profissão, sendo que em Portugal a ênfase é colocada no sucesso da interpretação, e no Brasil há uma preocupação maior com a cultura surda, como podemos ver no seguinte trecho:

Artigo 7º - O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

[...]

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010, p. 3).

Através da leitura dessas leis, podemos perceber que há uma preocupação com a profissão e a atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais/gestuais em ambos os países, já que após suas publicações, os intérpretes passaram a ter uma maior visibilidade em sua área de trabalho e, conseqüentemente, foram mais valorizados pelo seu importante papel de mediação entre o mundo do surdo e o do ouvinte. “O trabalho do intérprete ultrapassa a mera decodificação dos conteúdos ministrados e/ou situações de interação, ele é o elo de sedimentação na construção da cultura” (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

2. EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL E NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS AOS DIAS ATUAIS

A segunda seção do nosso trabalho tratará da Educação de Surdos em Portugal e no Brasil, no período que transcorre desde a criação das primeiras escolas até os modelos atuais de educação de crianças surdas nos dois países. Para tal análise, dividimos a seção em quatro subtópicos: no primeiro será apresentado, de maneira sucinta, o início da Educação de Surdos, e nos demais serão expostos os fatos que se relacionam com as três filosofias educacionais



existentes no ensino de surdos, nomeadamente o *Oralismo*, a *Comunicação Total* e o *Bilinguismo*.

2.1. As primeiras Escolas

A história da Educação de Surdos em Portugal teve início em 1823, no reinado de D. João VI, a pedido de sua filha, a princesa D. Isabel Maria que, de acordo com Carvalho (2011, p.56):

[...] ao ver várias crianças surdas a vaguear pelas ruas de Lisboa, dedicadas ao roubo e à vadiagem, intercedeu junto do pai, expondo-lhe a necessidade do reino se encarregar da educação destas crianças.

Assim, após realizar uma investigação sobre o ensino de surdos por toda a Europa (CARVALHO, 2011, p. 56), o professor sueco Per Aron Borg foi convidado pelo rei para fundar a primeira escola de Educação de Surdos em Portugal, que passou a funcionar na Casa Pia de Lisboa:

Defendendo o direito de acesso à leitura e à escrita, Borg preconiza o ensino da escrita e do alfabeto gestual, bem como a comunicação entre professor e aluno através de gestos, introduzindo assim em Portugal a metodologia gestual com suporte na escrita que perdurou até 1860, altura em que, em decadência, é encerrada a escola (PORTUGAL, 2009, p. 11).

No Brasil, a primeira escola de surdos - o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos - foi fundada ainda no Império, por Dom Pedro II, através da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro (ALBRES, 2005, p. 13). Para professor dessa escola, foi convidado pelo imperador o professor surdo francês H Ernest Huet. Segundo Rocha (1997, *apud* RODRIGUES, 2008, p. 42):

No Brasil, a história da educação de surdos é inaugurada com a vinda de Huet (1822–1882), surdo francês, professor de surdos, na segunda metade do século XIX. Sua estada no Brasil tornou-se um marco da história da educação dosurdos brasileiros. Pode-se afirmar que Huet veio para o Brasil inaugurar o processo educacional de surdos.

Através da leitura desse percurso histórico, podemos perceber duas principais diferenças no que diz respeito ao início da preocupação com a educação de surdos

nos dois países. A primeira delas é que em Portugal essa preocupação se deu a partir do reinado de D. João VI, rei português que, durante o período colonial, se transferiu para o Brasil junto com sua corte. No entanto, mesmo com a presença e com a influência desse rei no Rio de Janeiro e no restante da colônia, foi somente a partir do governo de seu neto, D. Pedro II do Brasil, que a atenção se voltou para a educação dos surdos nesse país. A segunda diferença tem relação com a influência recebida na formação da língua de sinais/gestuais dos dois países, que em Portugal foi sueca (Per Aron Borg) e no Brasil, francesa (Hernest Huet).

Porém, uma semelhança muito marcante desse período histórico de ambos os países que pode ser citada é a questão das várias mudanças ocorridas nas escolas de surdos, marcadas pela abertura e fechamento de vários institutos, além da constante alteração no cargo de diretor, o que causava grande instabilidade no ensino. Em Portugal, essa situação pode ser vista da fala de Martins (2009, p. 6), quando esse autor diz que:

A História da Educação de Surdos ao longo do primeiro período e parte do segundo (1906-1953) foi bastante atribulada, com constantes mudanças nos Institutos de “surdos-mudos” fundados em Portugal. As alterações da localização do Instituto de “surdos-mudos”, as sucessivas mudanças de diretores e a perda de autonomia para a Casa Pia de Lisboa e para os Asilos Municipais, traduziram essa instabilidade.

No Brasil, “embora o Rio de Janeiro tenha sido, de certa maneira, o núcleo da educação dos surdos brasileiros, no século XX, tornaram-se visíveis diversas ações em vários outros lugares” (RODRIGUES, 2008, p. 50). Dessa forma, também houve a abertura de vários institutos de Educação de Surdos nos demais estados brasileiros, que assim como em Portugal tiveram seu quadro de diretores e professores alterado em diversos momentos. Entre os institutos criados nessa época, podemos citar: o Instituto Santa Terezinha, o Instituto Hellen Keller e o Instituto Educacional de São Paulo, fundados em São Paulo; o Instituto Santa Inês e

a Escola Estadual Francisco Sales, fundados em Minas Gerais; e a FENEIS, fundada no Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2008).

2.2. Oralismo

O *Oralismo* ou filosofia oralista é aquela que concebe a surdez como uma deficiência que deve ser tratada através da estimulação da audição, para que a criança surda aprenda a língua oral de seu país e seja integrada na sociedade ouvinte (GOLDFIELD, 1997; *apud* POKER, s.d.). Assim, segundo Goldfield (*apud* POKER, s.d., p.5):

[...] o Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns defensores desta filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isso mesmo esta a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam assim que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba oralizar.

As primeiras influências do método oralista começaram a surgir em Portugal em 1880, mesmo ano em que ocorreu o Congresso de Milão² e que as línguas de sinais/gestuais foram abolidas das escolas de educação de surdos. De acordo com Portugal (2009, p. 11):

Em 1893, foi inaugurado o Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto, dirigido por Miranda de Barros, que substituiu o método mímico pelo do oralismo. Em 1900, o Instituto enviou dois de seus professores ao Instituto de Surdos-Mudos de Paris para se especializarem formalmente no método oral. Começou então o segundo período da metodologia oral.

Segundo Portugal (2009, p. 11-12), a educação de surdos portugueses durante o predomínio da filosofia oralista possuía três diferentes métodos: o *método*

²Neste ano de 1880 foi realizado um Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, Itália, para discutir e avaliar a importância de três métodos rivais: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais e o oral). [...] No dia 11 de setembro de 1880, houve uma votação por 160 votos com quatro contra, a favor de métodos orais na educação de surdos, a partir daí a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruíria a habilidade da oralização dos sujeitos surdos. (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 12-13).

materno-reflexivo, que foi criado por Van Uden e era baseado na ideia de que as crianças surdas pré-linguísticas tinham a possibilidade de aprender a língua oral da mesma maneira que a língua materna; o *método natural*, que ensinava a oralidade sem o apoio de tecnologias, através do treino da fala e da audição; e o *método verbotonal*, desenvolvido por Guberina, que buscava “obter uma boa articulação e memorização de unidades mais longas na frase” (PORTUGAL, 2009, p. 12).

Assim como em Portugal, o método oralista surge no Brasil após o Congresso de Milão, porém, um pouco mais tarde, no ano de 1910. Dessa forma, o uso da Libras, incluindo o alfabeto manual, foi proibido nas instituições de ensino de surdos, tornando o método oral puro como a base da educação dos surdos brasileiros (LEITE, 2004; *apud* RODRIGUES, 2008). De acordo com Albres (2005, p. 31):

A Língua de Sinais, nesse período, no Brasil, denominada linguagem mímica, é alvo de várias críticas, com uma caracterização da língua de sinais um tanto quanto reducionista e considerada perigosa ao desenvolvimento da escrita. Considerada, também, simplificada e com erros gramaticais, podendo somente transmitir expressões concretas, reafirma a concepção de língua como um sistema com regras determinadas e concepção de instrumento de comunicação. A partir dessas afirmações a proposta do oralismo se fortalece.

No Brasil, a educação baseada na filosofia oralista também foi realizada através de diferentes métodos, tais como: o *método oral puro*, utilizado para o ensino da linguagem articulada e da leitura labial, para os alunos considerados aptos à oralização com idade entre sete e nove anos; o *método auditivo*, para aqueles que possuíam algum resíduo auditivo e que podiam ou não utilizar um aparelho de audição; e o *método escrito*, para os alunos fora da faixa etária estipulada, que eram ensinados através da leitura silenciosa (MOURA, 2000; *apud* BARBOSA, 2007).

2.3. Comunicação Total

A *Comunicação Total* ou o *bimodalismo* é a filosofia educacional que defende a utilização simultânea de vários códigos diferentes na educação de surdos, como

por exemplo, a língua espaço-visual, a datilologia, a língua oral sinalizada, etc. É uma vertente bastante criticada pelos estudiosos, por acreditarem que ela não valoriza a língua natural do surdo, já que os códigos manuais “são usados obedecendo à estrutura gramatical da língua oral, não se respeitando a estrutura própria da Língua de Sinais” (POKER, s.d., p. 8). Segundo Poker (s.d., p. 6), a Comunicação Total:

Define-se como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes.

Em Portugal, a Comunicação Total passou a ser adotada nas escolas no final da década de 70, a partir do surgimento de uma maior preocupação com a Língua Gestual Portuguesa (PORTUGAL, 2009, p.12). Essa preocupação gerou, alguns anos mais tarde, a primeira experiência de ensino bilíngue, na escola A-da-Beja:

Em 1983 surge a primeira tentativa de implementação do método bilíngue de ensino de surdos na escola A-da-Beja, num projecto liderado pelo Professor Sérgio Nizza auxiliado pelo formador surdo José Bettencourt. [...] Essa metodologia privilegiava a utilização da LGP como primeira língua das crianças e jovens surdos e a língua escrita como segunda língua (CARVALHO, 2011, p. 67).

Semelhante ao ocorrido em Portugal, a Comunicação Total foi adotada pelas escolas de surdos brasileiras no início dos anos 80, trazendo ao país uma discussão sobre a importância de outros meios de comunicação, que não os orais, à educação de surdos (ALBRES, 2005, p. 32). Outra semelhança que pode ser apontada é que, assim como em Portugal, foi a partir da implantação do bimodalismo e do reconhecimento da importância da Libras na educação dos surdos brasileiros que a proposta bilíngue teve início no país, conforme aponta Albres (2005, p. 36):

As primeiras experiências, no Brasil, com a presença do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula inclusiva, estão marcadas na década de 1990. [...] Verifica-se, nesse período, década de 1990, a convivência de ações educativas conforme proposta oralista, de Comunicação Total e princípios da proposta bilíngue de educação de surdos.

A partir dessa visão mais ampliada da importância das línguas espaço-visuais na educação de surdos em ambos os países, proporcionada pela implantação da Comunicação Total nas escolas, foram iniciadas então as pesquisas em torno da eficácia educacional do bilinguismo.

2.4. Bilinguismo

Para fechar esta seção, trataremos a respeito do *Bilinguismo* em Portugal e no Brasil. Essa filosofia educacional, de acordo com Poker (s.d., p. 8):

Parte do princípio que o surdo deve adquirir como sua primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda. Isto facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. Aponta o uso autônomo e não simultâneo da Língua de Sinais que deve ser oferecida à criança surda o mais precocemente possível. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral. Contrapõe-se às propostas da Comunicação Total uma vez que não privilegia a estrutura da língua oral sobre a Língua de Sinais.

Como já foi dito, a primeira experiência bilíngue em Portugal ocorreu em 1983, na escola A-da-Beja. Segundo Portugal (2009, p.12), outro fato importante para o desenvolvimento dessa filosofia na educação dos surdos portugueses foi um estudo realizado no ano de 1997, por Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Raquel Delgado Martins, que muito contribuiu para o reconhecimento da LGP e para seu estatuto de disciplina nos institutos de educação de surdos. Os resultados desse estudo, que foi realizado com um grupo de 100 alunos surdos e que buscava encontrar quais eram suas dificuldades comunicativas e linguísticas, demonstrou o fracasso do método oralista e evidenciou a necessidade de uma metodologia diferenciada para o ensino de surdos em Portugal (CARVALHO, 2011, p. 67-68).

As escolas portuguesas que oferecem o ensino bilíngue para alunos surdos são chamadas de *escolas de referência*. Criadas a partir da publicação da lei

3/2008³, graças às investigações acadêmicas a respeito da LGP, da educação de surdos e da educação inclusiva em Portugal (CARVALHO, 2011, p.76-77), essas escolas, além de desenvolverem a LGP como primeira língua do aluno surdo e a língua portuguesa escrita e eventualmente falada, como segunda língua, oferecem, entre outras coisas (PORTUGAL, 2009, p. 16-27):

- a possibilidade de descobrir e aprender a Língua Gestual Portuguesa aos outros participantes da comunidade educativa;
- uma equipe pedagógica multidisciplinar especializada, com docentes surdos e ouvintes, intérpretes de LGP e terapeutas da fala;
- atividades especificamente dirigidas aos alunos surdos e que promovam a interação mais alargada dos alunos dentro da comunidade surda e uma melhor conscientização da sua identidade linguística;
- cursos profissionais que respondam às necessidades dos alunos;
- sinais luminosos, presentes em todos os espaços da escola;
- turmas constituídas unicamente por alunos surdos;
- a aquisição ou reforço de competências específicas através de apoio pedagógico individualizado, de terapia da fala ou da frequência de atividades extracurriculares;
- a opção de uma língua estrangeira que seja disponibilizada pela escola.

No Brasil, a proposta da educação bilíngue começou a ser difundida a partir dos anos 90 (SILVA, s.d., p. 1), através da “insatisfação dos surdos de verem sua língua proibida no ambiente educacional” (GOLDFELD, 2002; *apud* SILVA, s. d., p. 1). Essa proposta gerou a criação de escolas especiais, mistas ou somente de surdos, com a presença de intérpretes de Libras e amparadas “pelas novas visões sociais, antropológicas, linguísticas e pedagógicas com relação à surdez e aos

³A lei 3/2008 já foi abordada na seção anterior.

surdos” (RODRIGUES, 2008, p.52). Porém, apesar de ser um direito garantido pelos surdos, através do Decreto nº 5.626/2005⁴, o que se pode notar é que:

[...] ainda encontramos muitos desafios na implementação dessa proposta, desafios esses relacionados a várias questões: problemas na educação brasileira de forma geral; aceitação da Libras como língua de instrução para os alunos surdos; formação de profissionais aptos a utilizarem essa língua no contexto escolar, entre outros. (SILVA, s.d., p. 1).

Mesmo com a união e a luta da comunidade surda brasileira em prol da implantação dessa abordagem de educação, em 2012, o governo federal, com a ajuda do Ministério da Educação (MEC), fechou várias escolas especiais e de educação bilíngue no país. Esse fato desencadeou o Movimento Surdo, formado por um grupo contrário à nova política de educação do MEC, a qual “prevê que os alunos sejam todos matriculados nas escolas regulares e que recebam atendimento especializado em outro horário”⁵. Através desse Movimento Surdo, foi instituído, em Brasília, um projeto de lei que autoriza o governo local a criar uma escola de educação bilíngue para surdos⁶. Esse fato é um importante passo para que os demais estados brasileiros também tomem essa iniciativa tão reivindicada e aguardada pela comunidade surda.

O que podemos notar de semelhante em relação ao bilinguismo é que, apesar de pesquisas atuais demonstrarem a maior eficácia da filosofia bilíngue no processo de educação de surdos, o oralismo e o bimodalismo ainda são praticados em algumas escolas em ambos os países. Ao falar a respeito da educação de surdos em Portugal, Gomes (2010, p. 60) afirma que:

[...] ao contrário do que seria de supor, e tendo em conta o conhecimento que temos da história da educação de surdos, estas abordagens continuam a ser

⁴O Decreto nº 5.626/2005 já foi abordado na seção anterior.

⁵ Informação extraída de: <http://www.maragabrilli.com.br/imprensa/428-protesto-contratual-modelo-do-mec-de-educacao-para-surdos.html>. Acesso em: 25 jan. 2013.

⁶ Informação extraída de: <http://bilinguesparasurdosja.com/2012/11/24/camara-distrital-de-brasilia-aprova-criacao-de-escola-bilingue-com-libras-como-primeira-lingua/>. Acesso em: 25 jan. 2013.



praticadas, mesmo quando se defende a educação bilíngue como uma questão de direitos humanos.

No Brasil, esse fato também pode ser confirmado através da fala de Quadros (1997, p. 26), ao afirmar que “ainda hoje estão sendo desenvolvidos o oralismo e o bimodalismo nas escolas brasileiras”. Porém, a autora salienta que, com o despertar das comunidades surdas, ao perceberem os prejuízos recebidos por essas modalidades de ensino, a Libras está sendo mais valorizada e os profissionais da área da surdez estão se atualizando cada vez mais, através dos estudos recentes em línguas de sinais, o que coloca a educação de surdos brasileiros num período de transição. O que se espera é que ambos os países se conscientizem e que o bilinguismo possa vir a ser a única abordagem utilizada na educação de surdos, visto que, de acordo com as pesquisas atuais, ela é apontada como a mais adequada nesse contexto.

3. ASPECTOS GRAMATICAIIS

Nesta terceira parte, trazemos uma breve descrição e comparação entre as gramáticas das línguas espaço-visuais estudadas. A título de melhor organização da pesquisa, subdividimos esta seção de acordo com os tópicos gramaticais típicos (Fonologia, Morfologia e Sintaxe). Não trataremos aqui dos aspectos semânticos, por ser essa uma área da gramática que requer análises mais contextualizadas e porque não temos um conhecimento aprofundado das línguas em questão, a ponto de termos internalizado de modo satisfatório tal categoria gramatical. Além disso, não estenderemos as comparações relativas às outras categorias gramaticais, por serem também áreas que demandam um estudo mais prolongado. Adaptamos a sequência textual de cada tópico de acordo com os assuntos em comum que foram

apresentados pelos dois conjuntos de bibliografia que consultamos (portuguesa e brasileira).

3.1. Fonologia

Iniciando com os aspectos fonológicos comuns, temos que ambas as línguas comparadas possuem o princípio da *simultaneidade*, fato totalmente de acordo com as pesquisas sobre línguas espaço-visuais já feitas. Bernardino, Silva e Passos (s.d., p. 5), citando Ferreira-Brito (1993), afirmam que a simultaneidade ocorre principalmente nos níveis fonológico e morfológico, mas também pode fazer-se presente no nível sintático:

Na língua de sinais, as unidades mínimas distintivas são produzidas ao mesmo tempo, pois não se trata de uma cadeia sonora, mas sim de um espaço tridimensional. As marcas morfológicas são obtidas através de alterações de um ou mais parâmetros, no interior do próprio sinal. No nível sintático, segundo Ferreira-Brito (1993), também se recorre à simultaneidade, principalmente quando o verbo da oração é direcional. Os elementos de anáfora, os clíticos, os “classificadores”, o sujeito e o objeto podem ter informações contidas ou incorporadas ao próprio item verbal. A direção do *movimento do sinal verbal*, a *configuração de mãos e/ou o ponto de articulação* podem servir a esses propósitos.

Emmorey (2002, *apud* MINEIRO; COLAÇO, 2010) explica que a simultaneidade das línguas espaço-visuais reside no biológico do ser humano. Para essa autora, o fato de as mãos serem articuladores maiores e mais lentos do que as cordas vocais e os lábios, por exemplo, acarreta uma “demora” do processo comunicativo, mas, em compensação, o sistema visual é capaz de captar em simultâneo diferentes tipos de informação.

No que diz respeito aos parâmetros fonológicos, percebemos também muitas semelhanças entre os dois sistemas linguísticos analisados. Tanto a LGP quanto a Libras possuem como principais parâmetros (cf. QUADROS; KARNOPP, 2004), ou categorias principais (cf. MINEIRO; COLAÇO, 2010), a *configuração de mão*, a

localização (também apresentada como *locação*, *local de articulação* ou *ponto de articulação*) e o *movimento*.

A *orientação* da palma da mão e as *expressões não-manuais* (corporais e/ou faciais) também se inserem no quadro de parâmetros fonológicos da LGP e da Libras. A primeira categoria foi admitida como um parâmetro importante posteriormente aos três citados no parágrafo anterior, mas ainda hoje há estudiosos que a consideram como uma categoria secundária ou dependente de uma ou mais das categorias principais. Notamos isso ao encontrarmos afirmações sobre esse assunto nos trabalhos dos autores que selecionamos para a comparação desse aspecto gramatical. No Brasil, Quadros e Karnopp (2004) citam que a orientação não era um parâmetro distinto nos primeiros trabalhos de Stokoe, vindo a ser considerada como pertencente a uma categoria distinta com alguns trabalhos posteriores (os quais provaram que a orientação formava pares mínimos). Em Portugal, Mesquita e Silva (2009) afirmam que tal categoria fonológica está estreitamente ligada à configuração de mão e ao movimento, já que esses últimos fornecem as coordenadas que indicam para onde a mão deve estar virada.

As *expressões não-manuais* também são alvos de debates, no que concerne seu pertencimento à fonologia das línguas espaço-visuais. Isso ocorre porque tal parâmetro influi tanto no léxico quanto na sintaxe dessas línguas. Quadros e Karnopp (2004, p. 60) fazem referência a essa função das expressões corporais e/ou faciais na Libras: “As expressões não-manuais [...] prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”. Na LGP, Correia (2009, p. 63) defende o estatuto de parâmetro fonológico autêntico das expressões não-manuais (elementos da *prosódia*, cf. MINEIRO; COLAÇO, 2010), ao compará-las à entonação das línguas orais:

Estudiosos como Liddell (1986) consideram a expressão apenas como uma reflexão da sintaxe. Para estes linguistas, o uso da expressão facial marcaria o fim de uma frase e o seu tipo. [...] Na LGP, ao contrário do que acontece nas línguas orais, as variações suprasegmentais relacionam-se

com vários articuladores, como as sobrelínguas, as pestanas, as faces e os lábios, sendo que podem ocorrer em simultâneo ou independentemente, desempenhando uma ou várias funções. A expressão é um elemento passível de criar sentidos distintos dependendo do contexto em que se insere. Não se trata apenas de mera reflexão das emoções do indivíduo ou de auxiliar de comunicação, mas contribui efetivamente para a compreensão da globalidade do texto produzido. Há diversas maneiras, mais ou menos enfáticas, de expressar tristeza, zanga, descontentamento, entre outras emoções ou estados, mas isso deve ser tratado enquanto elemento paralinguístico. O uso da expressão para representar uma pergunta ou uma admiração independe da “expressividade” natural do emissor ou do seu estado de espírito.

Passando para outros aspectos da fonologia da LGP e da Libras, identificamos o uso comum das duas mãos, sendo uma dominante e outra de apoio, ordem que pode variar entre destros e canhotos. Elas são usadas na realização de gestos icônicos ou arbitrários, de forma sequencial e/ou simultânea (QUADROS; KARNOPP, 2004; MINEIRO; COLAÇO, 2010). Essa nossa observação (assim como outras que eventualmente fazemos nesta seção) pode soar como óbvia e dispensável, entretanto, optamos por não descartá-la, por não conhecermos amplamente variadas línguas espaço-visuais e, com isso, não sabermos se há alguma que se diferencie da Libras e da LGP nesses critérios.

Com respeito ao sistema de datilologia, há em ambas as línguas um sinal/gesto para cada letra do alfabeto romano/latino, utilizado no sistema de escrita do português e de várias outras línguas da América e Europa, por exemplo. Portanto, tal como o alfabeto romano utilizado pela língua portuguesa, o alfabeto da Libras e da LGP possui 26 letras. De acordo com Mesquita e Silva (2009), o alfabeto manual é uma ferramenta importante para representar nomes de pessoas (principalmente quando não possuem sinais-nomes/nomes gestuais), cidades, países, vocabulário técnico-científico sem tradução direta da língua portuguesa e outros. Uma observação importante: apesar de serem baseadas no alfabeto da língua oral oficial dos países em questão, as letras da Libras (alfabeto manual) e da LGP (alfabeto gestual) em quase nada se assemelham.



Como um último elemento da fonologia das línguas espaço-visuais estudadas, para finalizar esta subseção, apresentamos os números das configurações de mãos computados até hoje. Na Libras há 84 configurações de mão, de acordo com o trabalho de Xavier (2006). Já a LGP apresenta 76 configurações de mão, conforme a descrição de Mineiro e Colaço (2010). Um detalhe nos chamou a atenção na LGP: algumas das suas configurações possuem nomeações próprias, como *punaise*, *pinça*, *gancho*, *bico de pato*, entre outras (MESQUITA; SILVA, 2009).

3.2. Morfologia e Léxico

Com relação aos aspectos morfológicos, selecionamos apenas alguns tópicos, uma vez que são vários e variados os temas dessa área gramatical. Iniciaremos esta subseção tratando do quesito *concordância* (cf. MESQUITA; SILVA, 2009) ou *flexão* (cf. BERNARDINO, 1999; QUADROS; KARNOPP, 2004), tanto nominal (gênero e número) quanto verbal (tempo). Posteriormente, outros assuntos referentes ao léxico serão abordados.

Na Libras, a flexão de gênero não ocorre em substantivos, adjetivos e pronomes, e em caso de seres animados, a marcação do sexo se dá pela sinalização [HOMEM]/[MULHER] seguido do sinal principal, tanto para pessoas quanto para animais (BERNARDINO, 1999; QUADROS; KARNOPP, 2004). Há apenas alguns sinais referentes a masculino/feminino que são diferentes em algum parâmetro, como o par [CARNEIRO]/[OVELHA], em que a configuração de mão é o diferenciador⁷. Já na LGP a concordância de gênero se dá através de gestos diferentes ([PAI]/[MÃE]) e através da marcação do feminino por prefixação ([RAPARIGA] = [MULHER] + [RAPAZ]) - ao contrário da Libras, que marca os dois

⁷Essa informação foi consultada no dicionário de Libras Acesso Brasil. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

sexos. Em alguns casos, o gênero na LGP é marcado pelo referente dêitico (caso de [NAMORADA] + [MINHA], em que normalmente não se faz necessário marcar que é uma mulher, se o referente for um homem, e vice-versa) e por sufixação ([BODE] = [CABRA] + [BARBICHA]). Os seres inanimados não apresentam marcação de gênero nessa língua (MESQUITA; SILVA, 2009).

Com relação à flexão de número, tem-se na Libras a alteração da configuração de mão para representar o plural: “a configuração de mão pode ser mudada, aumentando-se o número de dedos estendidos para se obter uma quantidade maior (uma, duas ou três vezes” (BERNARDINO, 1999, p. 90)). Isso é o que é conhecido por *incorporação de numeral*, a qual pode ocorrer em alguns sinais como, por exemplo, em [UM MÊS]/[DOIS MESES]/[TRÊS MESES]. Além desse aspecto, há também na Libras a marcação de plural por repetição do sinal, por uso de pronomes indefinidos (*muito, pouco*, etc.) antepostos ou pospostos ao sinal principal, e por indicação da quantidade através dos números ditos quantitativos (até 4, representados pela abertura das mãos de acordo com a quantidade requisitada) e dos números cardinais (a partir de 5). Alguns verbos também formam o plural de maneira diferenciada, flexionando-se distintamente para um, dois, três ou mais referentes: “o verbo que apresenta concordância direciona-se para um, dois, três pontos estabelecidos no espaço ou para uma referência generalizada incluindo todos os referentes integrantes do discurso.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 119).

A LGP, por sua vez, traz três tipos de marcação de plural, a saber: repetição do gesto, redobro do gesto e incorporação de numeral/determinativo (ou determinante). No que diz respeito à repetição do gesto, a LGP possui a mesma configuração de plural da Libras, mas com relação aos outros tipos de concordância de número, há certa diferença entre as duas línguas. Por exemplo, não encontramos sinais na Libras que marcam plural através do redobro do sinal, tal como ocorre na LGP. A incorporação de numeral/determinativo também se dá de maneira diferente

nas duas línguas. Na LGP, é chamado de *incorporação de numeral/determinativo* quando se tem o gesto principal mais a indicação numérica em sequência, não estando a marcação de plural, portanto, dentro do próprio gesto (exemplo: cinco livros = [LIVRO] + [CINCO]; muitos livros = [LIVRO] + [MUITO]) (MESQUITA; SILVA, 2009). Não encontramos nas fontes pesquisadas informações sobre a flexão de plural nos verbos da LGP.

Ainda na questão dos verbos, encontramos semelhanças no modo de representação do *tempo* verbal na LGP e na Libras. Ambas as línguas marcam o presente com a utilização do verbo neutro ou acrescido dos sinais/gestos [HOJE]/[AGORA], sempre no plano vertical imediatamente à frente do sinalizador/gestualizador. Para marcar o passado, elas se valem do acréscimo de [ONTEM] ou [PASSADO] à forma neutra do verbo, havendo diferença entre passado próximo (no qual o sinal/gesto se localiza acima do ombro próximo ao ouvido) e distante (composto por movimentos repetidos que se estendem para além das costas); quanto maior o afastamento do corpo e a repetição do sinal/gesto, maior a distância temporal. A mesma regra para a representação do passado se aplica à marcação de futuro: o verbo neutro vem acrescido de [FUTURO]/[AMANHÃ] e a distância temporal varia de acordo com a repetição e com o afastamento do sinal/gesto com relação ao corpo do locutor, só que dessa vez para a frente (BERNARDINO, 1999; MESQUITA; SILVA, 2009).

Em relação aos pronomes pessoais, a primeira característica comum que pudemos encontrar é que a LGP e a Libras apresentam a formação desses pronomes de modo semelhante. Ambas utilizam predominantemente a configuração de mão “apontar” (Libras: conf. G1; LGP: conf. Indicar) para formarem as pessoas do discurso, havendo apenas algumas diferenças entre uma ou outra pessoa, conforme apresentamos abaixo:

PRONOMES	LIBRAS	LGP
<i>EU</i>	Mão aponta para o locutor.	Mão aponta para o locutor.
<i>TU/VOCÊ</i>	Mão aponta para a pessoa com quem se fala.	Mão aponta para a pessoa com quem se fala.
<i>ELE/ELA</i> (quando o referente estiver presente)	Mão aponta para o referente.	Mão aponta para o referente.
<i>ELE/ELA</i> (quando o referente estiver ausente)	Mão aponta para um espaço, delimitando aquele espaço específico para o referente ausente.	Mão em configuração B da LGP aponta para trás, acima do ombro, ou mão aponta para um espaço, delimitando aquele espaço específico para o referente ausente.
<i>NÓS</i> (quando estiverem inclusos até 4 indivíduos)	Sinal repetitivo que aponta ora para o locutor, ora para o(s) interlocutor(es) – incorporação de numeral.	Gesto repetitivo que aponta ora para o locutor, ora para o(s) interlocutor(es) – incorporação de numeral.
<i>NÓS</i> (acima de 4 indivíduos)	Configuração G1 em movimento circular para a frente, palma da mão para baixo + [GRUPO].	Configuração Indicar em movimento circular, tendo o peito do locutor como pontos de partida e chegada da mão.
<i>VÓS/VOCÊS</i>	Mão aponta para o grupo com o qual se fala.	Mão aponta para o grupo em movimento circular repetido.
<i>ELES/ELAS</i>	Mão aponta para os referentes.	Mão com dedos abertos em movimentos circulares.

Palavras do chamado *léxico não-nativo* (cf. QUADROS; KARNOPP, 2004) também se fazem presentes nas duas línguas em questão. A língua portuguesa, nesse sentido, compõe essa dimensão não-nativa do léxico da Libras e da LGP, pois algumas palavras do português são soletradas, por meio da datilologia, em variadas situações, como as já descritas na subseção da fonologia. Algumas dessas palavras até se tornam *empréstimos* linguísticos, como nos exemplos: [SIM] e [SUÇO], na Libras; [PSP] e [GNR] (siglas da Polícia de Segurança Pública e da Guarda Nacional Republicana portuguesas), em LGP.

Ao verificarmos a bibliografia consultada sobre os processos de formação de palavras nas línguas espaço-visuais, notamos que é um campo muito amplo para ser tratado em poucas linhas. Dessa maneira, citaremos apenas dois pontos em comum entre a Libras e a LGP, em relação a esse tema. O primeiro deles diz respeito aos tipos de processos de formação de palavras existentes nessas línguas. Pudemos identificar processos de formação de palavras como a *representação semântica*, a *composição* (por aglutinação ou por justaposição), a *incorporação*, entre outros⁸.

A *representação semântica* leva, por exemplo, à criação de sinais/gestos por *metonímia* (o sinal/gesto [PORCO], tanto em Libras quanto em LGP, remete ao focinho desse animal) e por *objeto prototípico*, em que os nomes pertencem a determinado campo semântico e são acompanhados de um quantificador (exemplo: [FRUTAS] = [MAÇÃ] + [COISAS], em ambas as línguas). Há também sinais/gestos que são *compostos*, podendo ser por justaposição ([BOA-NOITE] = [BOM] + [NOITE], em Libras e em LGP) ou por aglutinação ([CRIANÇA] = [JOVEM] + [PEQUENO], em LGP; [MÃE] = [MULHER] + [BÊNÇÃO], em Libras). A *incorporação*,

⁸ Tomamos como base para a organização das informações sobre os processos de formação de sinais/gestos a obra de Mesquita e Silva (2009).

por sua vez, não se trata aqui somente de numeral ou de negação⁹, mas da “incorporação da raiz do nome para formar uma raiz lexical nova” (MESQUITA; SILVA, 2009), por exemplo: no verbo [BEBER CHÁ] da LGP, o nome [CHÁ] está incorporado; em Libras, o verbo [CORTAR COM A TESOURA] contém em si o nome [TESOURA]. Existem, para além desses, vários outros tipos de processos de formação de palavras, dos quais não tratamos aqui, mas que se mostram como um interessante campo de pesquisa.

O segundo ponto que selecionamos para essa discussão refere-se à presença dos *classificadores* nas línguas espaço-visuais em análise. Em Portugal, pelo que pudemos perceber, as pesquisas sobre esse tema parecem ser relativamente recentes, mas de certa forma é algo que já faz parte da atenção dos estudiosos da área da LGP. Nascimento e Correia (2011) afirmam que os classificadores são estruturas morfêmicas que se comportam como gestos, funcionando para substituir, especificar, descrever e qualificar referentes, e incorporar ações a eles. No Brasil, Bernardino (1999) esclarece que os classificadores são recursos próprios dos sinais, podendo ser animados ou inanimados. E ainda na questão da conceituação, Quadros e Karnopp (2004, p. 93) definem os classificadores como:

[...] formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente. Classificadores são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos.

Com isso, a presença dos classificadores se torna outro ponto semelhante entre as duas línguas espaço-visuais aqui estudadas, sendo os estudos portugueses os sistematizados mais tardiamente.

⁹A título de explicações, a incorporação de negação será tratada na subseção seguinte.

Uma última observação importante que fazemos a respeito dos repertórios lexicais da Libras e da LGP é que eles se mostram, quase na sua totalidade, diferentes entre si. Isso talvez ocorra pelo fato de essas línguas terem sido primeiramente influenciadas por línguas e métodos de ensino de diferentes países, conforme já tratado na seção sobre a educação de surdos.

3.3. Sintaxe

Basicamente, os aspectos sintáticos da LGP e da Libras, de acordo com a bibliografia consultada sobre esse tema, são semelhantes. Começamos esta subseção com a observação mais geral a ser feita sobre esse quesito: a estrutura sintática dessas línguas espaço-visuais não é, de todo, correspondente à língua oral, que é o português, como por vezes as pessoas podem vir a pensar. Ambas apresentam suas especificidades gramaticais, inclusive no nível da sintaxe, assim como qualquer outro idioma.

Uma regra de construção sintática de destaque e comum nas duas línguas diz respeito à marcação da frase negativa. Um primeiro tipo de negação pode ocorrer, tanto na LGP quanto na Libras, através da realização simultânea da frase e do movimento natural da cabeça referente a “não”. Na Libras, a negação também pode ocorrer com a alteração do movimento de alguns sinais, fenômeno morfológico chamado de *incorporação de negação* (exemplo: [TER]/[NÃO TER]). No nosso breve contato com o vocabulário da LGP, não conseguimos identificar esse processo de mudança em algum parâmetro fonológico por incorporação de negação. A marcação da frase negativa pode ocorrer também através do próprio item lexical. Na LGP, esse advérbio aparece sempre ao final (exemplo: [GATO+PEIXE+COMER+NÃO]), já na Libras não há uma obrigatoriedade da posposição do elemento negativo, apesar de haver também certas restrições quanto à anteposição desse item lexical (FERREIRA-BRITO, 1995; *apud* BERNARDINO, 1999; MESQUITA; SILVA, 2009).

Com relação à ordem dos elementos na frase, a estrutura predominante na LGP é a SUJEITO+OBJETO+VERBO (SOV), como em [GATO+PEIXE+COMER], mas em alguns casos é aceitável a construção OSV (exemplo: [LIVRO+JOÃO+COMPRAR] (MESQUITA; SILVA, 2009). Já na Libras, além das duas construções sintáticas presentes na LGP, apresenta também a ordem comum de ocorrência no português, que é SVO (FERREIRA-BRITO, 1995; *apud* BERNARDINO, 1999).

Para finalizar esta subseção sobre a sintaxe das línguas espaço-visuais analisadas, apresentamos mais alguns pontos comuns que essas línguas apresentaram entre si, os quais Bernardino (1999) já apresenta em sua obra: há pouco uso de conectores (preposições e conjunções), uma omissão frequente dos verbos de ligação *ser* e *estar* e uma preferência pela posposição de elementos ditos periféricos (determinantes) aos elementos nucleares em um sintagma nominal (exemplo: Três mulheres = [MULHER TRÊS]).

Além dos já tratados nesta seção, existem ainda vários outros aspectos referentes a temas das áreas fonológica, morfológica e sintática que podem ser estudados, como, por exemplo, a questão da concordância verbal, que se estende para além do que apresentamos aqui. O aspecto verbal também é outro tema que suscita interesse para pesquisa, além da própria Semântica. No entanto, tal como afirmamos no início da seção, as áreas gramaticais dão base a vários e extensos trabalhos, e como lidamos aqui, de forma comparativa, com duas línguas diferentes, as pesquisas e os temas em torno da área gramatical são significativamente ampliados, especialmente quando não se tem grande quantidade de material bibliográfico disponível para fomentar o trabalho (caso da bibliografia referente à LGP, a qual tivemos um pouco de dificuldade de encontrar). No entanto, é claro para nós que ainda há vários aspectos passíveis de análise e pesquisa, sendo essa uma vasta área de estudo.



4. CULTURA SURDA: UMA CULTURA VISUAL

Nesta última seção, procuramos abordar questões referentes à cultura dos surdos portugueses e brasileiros, buscando identificar aspectos convergentes e também divergentes entre essas comunidades, uma vez que elas se encontram inseridas em duas nações de mesma língua oral oficial, mas que também possuem diferenças entre si, sejam elas de âmbito geográfico, econômico, social, etc. Por ser um tema inserido no campo dos estudos culturais, discorrer sobre ele em breves linhas torna-se uma tarefa complexa, já que a cultura em si é um assunto bastante abrangente. Por esse motivo, selecionamos para fins comparativos somente alguns aspectos de cada uma das comunidades em questão, os quais, de forma relativamente sucinta, apresentamos a seguir.

O ser humano adquire uma identidade cultural por meio da interação e do intermédio de elementos simbólicos, sendo um deles a língua. Ela funciona como uma espécie de “lente”, através da qual as pessoas enxergam o mundo ao redor. Tal fato capacita os sujeitos falantes a distinguirem-se uns dos outros e a se reconhecerem enquanto sujeitos culturais (CASAL, 2006; *apud* CARNEIRO; SILVA, 2012). As línguas são, em breves palavras, elementos culturais fundamentais, não sendo diferente na cultura surda. Devido a esse fato, optamos por dar foco nesta seção às línguas espaço-visuais (Libras e LGP) e ao português na vida dos indivíduos surdos brasileiros e lusitanos.

Através da leitura de alguns trabalhos que tratam da cultura surda no Brasil e em Portugal¹⁰, pudemos perceber certos pontos de convergência linguística e comportamental entre essas duas comunidades surdas. Um primeiro aspecto refere-se à postura dos falantes na situação de comunicação dos e com os surdos. São

¹⁰ Foram lidos, por exemplo, os textos de Bernardino (2008), Sá (2006) e Ferreira (2002), além de outros textos disponibilizados em alguns sites de associações de surdos, sob a forma de boletins informativos, revistas, etc.

princípios de etiqueta que fazem parte do cotidiano dos surdos e que, muitas vezes, não são percebidos ou até mesmo ignorados pelos ouvintes. Abaixo são apresentadas algumas dessas regras de postura, tratadas nos trabalhos por nós consultados:

- **Concisão:** Ferreira (2002) afirma que é importante focar no tema da conversa, não ficar divagando e não mudar de assunto sem aviso prévio. Bernardino (2008), seguindo essa linha de pensamento, salienta que um princípio de etiqueta básico é justamente dizer as coisas de forma a facilitar a comunicação. A autora diz também que a fala direta, para os surdos, não é considerada rude, sendo rude, por exemplo, sair de repente da conversa sem avisar.
- **Visibilidade:** Ferreira (2002) diz que fazer-se visível é um princípio importante para o sucesso da comunicação com os surdos. É fundamental, por exemplo, manter-se a uma distância confortável, manter a cabeça em uma postura endireitada e a face sempre no campo visual do interlocutor, e chamar a atenção da pessoa antes de falar. A esse último quesito, Bernardino (2008) acrescenta alguns pontos de etiqueta dos surdos. A autora afirma que os surdos possuem regras distintas para chamar a atenção do interlocutor: se uma pessoa está distante, não deve chamar a atenção de um surdo acenando e movimentando os braços até conseguir que este se volte para ela, mas sim conseguir a atenção de outro sujeito próximo e pedir a esse que chame o outro, com um toque (exemplo da autora). Bernardino também afirma que é extremamente rude interromper o campo de visão dos surdos que estão a conversar, o que reafirma a importância do campo visual para a comunidade surda e de, portanto, fazer-se visível na situação comunicativa (cf. FERREIRA, 2002).
- **Expressão:** Ferreira (2002) salienta que uma das formas para se fazer claro no discurso é ser expressivo. Para os ouvintes, a expressividade pode soar como exagerada, desnecessária, pois nas línguas orais a expressão corporal não

exerce um valor informativo grande, apesar de não deixar de tê-lo. Em outras palavras, a expressividade não é uma característica forte das culturas de línguas orais. No entanto, para as línguas de sinais/gestuais, o parâmetro *expressão*, também conhecido no plural como *expressões não-manuais*, exerce uma função importante, uma vez que funciona linguisticamente como parâmetro sintático e fonológico (cf. QUADROS; KARNOPP, 2004; CORREIA, 2009). Isso significa que faz parte da cultura surda ser fisicamente bastante expressivo, já que esse quesito é fundamental para o funcionamento da sua língua.

Ainda no campo das questões linguísticas, no que se refere às línguas de sinais/gestuais em convivência com a língua oral, há também outro ponto de convergência entre as comunidades surdas estudadas. Tal semelhança encontra-se no chamado bilinguismo/biculturalismo, pois ambas as comunidades surdas têm suas preocupações voltadas para a proposta bilíngue e para tudo o que ela abrange, principalmente a educação. Ser bilíngue implica conhecer/conviver com duas culturas, e isso pode ser visto nas comunidades surdas. De acordo com Quadros e Spence (2006; apud CARNEIRO; SILVA, 2012, p. 2):

A comunidade surda se caracteriza pelo bilingüismo/biculturalismo, já que os surdos são falantes de línguas de modalidade gestual-visual e também usuários de línguas orais, usadas pela comunidade ouvinte de seus países. A vivência bicultural está em compartilhar uma visão de mundo que emerge a partir de uma experiência visual ímpar, que foge às fronteiras territoriais nacionais, além de partilharem da concepção de mundo enraizada dentro das culturas de cada país, comuns a surdos e ouvintes.

Em Portugal, Baltazar (2010) afirma que a proposta do bilinguismo surgiu na luta dos surdos para a afirmação de sua comunidade, identidade e cultura. Nessa proposta, de acordo com o autor, as línguas espaço-visuais não podem ser utilizadas somente como ferramenta para aceder à outra língua, nesse caso a língua majoritária do país. No Brasil, Quadros (1997) também defende esse aspecto. Referindo-se ao bilinguismo nas escolas, a autora afirma que os conteúdos devem ser ministrados na língua natural das crianças surdas (Libras), e a língua portuguesa



deve ser trabalhada em contextos específicos, com a conscientização dos alunos sobre o objetivo dessas aulas. Gesueli (2006, p. 276), citando Behares (1993), lembra que “a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura”. Portanto, o bilinguismo se revela como uma importante característica cultural das comunidades surdas, não sendo diferente nas comunidades surdas portuguesa e brasileira.

Ao discorrer sobre o assunto do bilinguismo, Baltazar (2010) toca na questão da identidade dos indivíduos surdos. O autor afirma que a LGP, enquanto língua, “tem um estatuto e um lugar privilegiado na definição de uma identidade e na expressão de uma cultura”. Adentrando nas questões identitárias, Skliar (1998, *apud* GESUELI, 2006, p. 283) afirma que “a surdez não é homogênea, ou seja, o grupo de surdos não é uniforme. Dentro do que denominamos surdos, fazem parte os surdos das classes populares, as mulheres surdas, surdos negros, surdos de zona rural, entre outros”. De fato, as identidades individuais das pessoas surdas são bastante variadas, algo inerente a todo e qualquer ser humano. No entanto, tal como aponta Carneiro e Silva (2006), mesmo a significação de mundo ocorrendo de forma particular em cada pessoa, ela só é solidificada através do contato com os chamados “pares”, ou seja, com o outro. Tal fato se mostra indispensável para a formação da identidade coletiva e para o fortalecimento das comunidades humanas, especialmente para as populações que se encontram em situação minoritária (caso, por exemplo, da comunidade surda).

A questão da união e coesão entre seus membros é algo que se mostra essencial para as comunidades surdas de Portugal e do Brasil, e aqui reside um ponto de divergência em relação ao grau de união que essas comunidades demonstram uma em relação à outra. Em um evento sobre a LGP (*1^{as} Jornadas LGP: Língua, Ensino, Interpretação*. Realizado no dia 27 de outubro de 2012, na Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal), do qual tivemos a oportunidade

de participar, um dos palestrantes, professor de um importante instituto de educação de surdos portugueses, relatou que havia visitado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, e que havia experimentado a sensação de grande união entre os membros da comunidade surda brasileira, algo que, segundo ele, está faltando em Portugal. Ainda no mesmo evento, conversamos com uma das palestrantes, doutoranda em Escrita de Sinais, a respeito de trabalhos na área da surdez em Portugal, e ela nos disse que não havia muita coisa feita, tendo inclusive que recorrer a trabalhos publicados no Brasil para auxiliá-la em sua tese. Em outra ocasião, dessa vez em uma das aulas do curso de LGP que frequentamos na Universidade de Coimbra, o professor, que era surdo, discursou bastante sobre a importância de se aprender LGP para os surdos e de a comunidade ser unida, convidando seus alunos a fazerem parte dessa comunidade (“Nós [surdos] precisamos de vocês [ouvintes]” – palavras do professor). Através desses fatos, pudemos perceber que o lado português considera-se ainda muito desunido, ao se comparar com o contexto brasileiro.

Voltando à questão linguística referida no início desta seção, mas dessa vez em relação ao campo da identidade, temos que a língua é um fator essencial, conforme aponta muitos estudos sociolinguísticos. Segundo Rajagopalan (2006; *apud* CARNEIRO; SILVA, 2012), o falante edifica sua identidade através da língua. Portanto, as línguas espaço-visuais também são fundamentais no processo de constituição identitária dos indivíduos surdos. Gesueli (2006, p. 280) aponta essa relação existente entre a língua de sinais/gestual, a cultura e a identidade surda: “A questão da língua de sinais, portanto, está intimamente relacionada à cultura surda. Esta, por sua vez, remete à identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte)”. Por esse motivo, a defesa das línguas espaço-visuais se mostra uma característica de destaque na cultura surda, sendo,

portanto, um aspecto de grande relevância e também de convergência entre as duas comunidades surdas estudadas.

Para finalizar esta seção do nosso trabalho, citamos um trecho da pesquisa de Gesueli (2006, p. 284) que sintetiza bem as ideias por nós aqui apresentadas, as quais envolveram as relações intrínsecas que língua, identidade e cultura possuem, especialmente no contexto da surdez. O excerto extraído dessa autora, inclusive, funciona como justificativa para o título desta parte da pesquisa, no qual apresentamos a cultura surda como uma cultura visual:

[...] a discussão sobre identidade surda não está desvinculada da cultura surda, a qual estaria relacionada ao processo de recriação de um espaço cultural visual. Na medida em que os surdos legitimam sua língua e sua comunidade, temos como decorrência dessa convivência minoritária o nascimento da cultura surda (arte, humor, teatro, poesia etc.). “É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural” (Perlin, op. cit.).

Procuramos abordar sinteticamente alguns dos aspectos da cultura surda que mais se destacaram durante nossa experiência de contato com as comunidades surdas analisadas até o momento da produção deste artigo. No entanto, indubitavelmente, ainda há várias questões sobre essa temática que não foram aqui tratadas, mas que são de grande importância e de grande valia para futuros estudos nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, pretendíamos mostrar que as línguas espaço-visuais dos surdos portugueses e brasileiros eram diferentes entre si e com relação ao idioma português, mesmo sendo essa a língua majoritária e oficial dos territórios onde se encontram. Isso se confirmou em nosso estudo, com a ajuda da bibliografia

utilizada e da nossa experiência nas duas línguas. Cada nação possui sua língua espaço-visual própria, mesmo compartilhando a língua oral oficial com outro(s) país(es). Tal fato, portanto, reafirma as teses, já amplamente defendidas pelos estudiosos, de que as línguas de sinais/gestuais não são universais e de que elas não tomam como base as línguas orais dominantes. Algumas semelhanças também se destacaram, mas essas não chegam a refutar essas teses. As diferenças também se estendem para além do nível linguístico, tal como notamos ao compararmos outros aspectos como, por exemplo, a legislação dos dois países a respeito da língua e da educação dos surdos.

Como se pôde notar, recorreremos bastante à brevidade e à concisão durante a apresentação das informações neste estudo comparativo, muitas vezes reafirmando a omissão de muitos aspectos por serem eles muito abrangentes e passíveis de grandes pesquisas. Contudo, podemos afirmar que até mesmo o conteúdo exposto é digno de estudos mais aprofundados, pois os assuntos nele incluídos também se mostraram importantes e interessantes caminhos para o avanço nos trabalhos que envolvem os estudos sobre as línguas espaço-visuais e suas implicações na comunidade surda e na sociedade em geral. Esperamos, assim, que este nosso trabalho possa fomentar outras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- BARBOSA, Maria Aparecida. *A inclusão do surdo no ensino regular: a legislação*. 2007. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.



BALTAZAR, Armando. Bilinguismo (conotado com as pessoas surdas) – 2. *Surdos Notícias*. Amadora, n. 5, dez. 2010. Disponível em: <<<http://fpasurdos.pt/PDF/bisn/bisn5.pdf>>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. *Cultura Surda* (Texto elaborado para uso nas disciplinas “Fundamentos de Libras” e “Libras I”). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 10 set. 2008.

_____. *A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica no absurdo*. 1999. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; SILVA, Giselli Mara da; PASSOS, Rosana. *Iconicidade, simultaneidade e uso do espaço em Libras* (Texto elaborado para uso na disciplina “Fundamentos de Libras”). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, s.d.

BRASIL, *Decreto nº 5.626*, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005. 11 p. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

_____, *Lei nº 10.436*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências. Brasília: 2002. 1p. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 15 jan.2013.

_____, *Lei nº 12.319*, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. 2010.4 p. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

CARVALHO, Paulo Vaz de. *História da Educação de Surdos II*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.



CARNEIRO, Bruno Gonçalves; SILVA, Keli Maria de Souza Costa. Ensino de Língua Portuguesa: cultura surda em foco. *Anais do SIELP*. Vol. 2, N. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em:

<<<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/1032.pdf>>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

CORREIA, Isabel Sofia Calvário. O Parâmetro Expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental. *Exedra*, Coimbra, n. 1, p. 57-68, jun. 2009. Disponível em: <<dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398317.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

FERREIRA, Hugo Manuel Marques. *A Língua Gestual: uma forma de comunicação*. Departamento de Engenharia Informática da Universidade de Coimbra. Dez. 2002. Disponível em: <<<http://student.dei.uc.pt/~hmfer/cp/artigo.PDF>>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e Identidade: a questão da surdez. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <<<http://www.cedes.unicamp.br>>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

GOMES, Maria do Céu Ferreira. O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilingue. *Exedra*. Coimbra, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/N3/05A-maria-do-ceu_pp_59-74.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

MARTINS, Carlos. Primeiro período (1823-1905): metodologias gestuais com suporte na escrita. *Surdos Notícias*. Amadora, n. 1, dez. 2009. Disponível em: <<<http://fpasurdos.pt/PDF/bisn/bisn1.pdf>>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

MESQUITA, Isabel; SILVA, Sandra. *Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa*. Braga: Editora Nova Educação, 2009.

MINEIRO, Ana; COLAÇO, Dora. *Introdução à Fonética e à Fonologia na LGP e na Língua Portuguesa*. Lisboa: UC Editora, 2010.



NASCIMENTO, Sandra Ferreira; CORREIA, Margarita. *Um Olhar sobre a Morfologia dos Gestos*. Lisboa: UC Editora, 2011.

OLIVEIRA, Hugo Coelho de. *A postura do tradutor intérprete de Libras: um educador ou closed caption*. 2008. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Normal Superior) – Fundação de Apoio à Escola Técnica, Instituto Superior de Educação de Itaperuma, Itaperuma, 2008. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/TCC_Hugo_Coelho_de_Oliveira_2008.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. *Fundamentos da educação de surdos*. (Texto elaborado para uso no curso de Licenciatura em Letras-Libras). Centro de Comunicação e Expressão, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos%20da%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos_Texto-Base.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

POKER, Rosimar Bortolini. *Texto 2: Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez*. (Texto elaborado para uso no curso de Libras a distância da UNESP de Marília). Universidade Estadual Paulista, Marília, s.d. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

PORTUGAL, *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa: 2006. 63 p. Disponível em:

<<<http://www.iberius.org/es/AisManager?Action=ViewDoc&Location=getdocs:///DocMapCSDOCS.dPortal/2922>>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____, *Decreto-Lei n.º 3*. Lisboa: 2008. 11 p. Disponível em:

<<<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>>>. Acesso em: 18 jan. 2013.



- _____, *Despacho nº 7.520*. Lisboa: 1998. 3 p. Disponível em:
<<http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=111&id_doc=115&id_cat=9>>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- _____, *Lei nº 89*, que define as condições de acesso e exercício da actividade de intérprete de língua gestual. 1999. 1 p. Lisboa: 1999. Disponível em: <<<http://dre.pt/pdf1s/1999/07/154A00/41864187.pdf>>>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- _____. Ministério da Educação. *Educação bilíngue de alunos surdos*: manual de apoio à prática. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular /Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. 2009. 45 p.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RAMOS, Clélia Regina. *LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros*. Disponível em: <<<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- RODRIGUES, C. H. R. *Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*. 2008. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- SILVA, Giselli Mara da. *Educação Bilíngue e a Importância da Libras para a Criança Surda*. (Texto elaborado para uso na disciplina “Fundamentos da Libras”). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, s.d.

XAVIER, André Nogueira. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras)*. 2006. 175f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Identificação das Autoras:

EVA DOS REIS ARAÚJO BARBOSA



Graduada em Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e graduanda em Letras, bacharelado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coursou parte do primeiro curso de graduação na Universidade de Coimbra, Portugal. Pós-graduanda em Tradução/Interpretação e Docência de Libras, pela Unintese. Cursa Libras no Centro de Extensão da Faculdade de Letras (Fale) da UFMG. Atua como bolsista de Iniciação Científica em Libras/Fonologia, na Faculdade de Letras (UFMG). Foi voluntária no Projeto de Extensão de “Formação de Professores de Português como Segunda Língua para Alunos Surdos”, também na Fale/UFMG e participou de monitorias, estágios, oficinas, eventos, palestras e apresentação de trabalhos relacionados a Libras.

Mais informações: <http://lattes.cnpq.br/2171435872395281>

E-mail: eva.letrasufmg@hotmail.com



GIOVANNA CRISTINA RODRIGUES ALVES RAFAEL

Graduada em Letras, licenciatura em Língua Portuguesa, e mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Parte da graduação foi feita na Universidade de Coimbra (Portugal). Cursa Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG e já participou, como monitora, de aulas ministradas na graduação relacionadas a essa língua espaço-visual.

Mais informações: <http://lattes.cnpq.br/2962131672208182>

E-mail: gigi.giovanna@hotmail.com