

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

JOSUÉ SHIMABUKO DA SILVEIRA JUNIOR

EXPRESSÕES E MARCAS NÃO MANUAIS
EM CLASSIFICADORES: ANÁLISE DE TEXTOS
SINALIZADOS DE POTENCIAIS DOCENTES OUVINTES DE
LIBRAS

CUIABÁ-MT

2025

JOSUÉ SHIMABUKO DA SILVEIRA JUNIOR

**EXPRESSÕES E MARCAS NÃO MANUAIS
EM CLASSIFICADORES: ANÁLISE DE TEXTOS
SINALIZADOS DE POTENCIAIS DOCENTES OUVINTES DE
LIBRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagem na Área de Concentração de Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dra. Flávia Girardo Botelho
Borges

**Cuiabá-MT
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S587e Silveira Junior, Josué Shimabuko da.
Expressões e Marcas Não Manuais em Classificadores: análise de textos sinalizados de potenciais docentes ouvintes de Libras. [recurso eletrônico] / Josué Shimabuko da Silveira Junior. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 224 f., il. color., pdf). -- 2025.

Orientadora: Flávia Girardo Botelho Borges.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2025.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.

1. Libras. 2. Traços Suprasegmentais. 3. Análise Linguística. 4. Segunda Língua. I. Borges, Flávia Girardo Botelho, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: EXPRESSÕES E MARCAS NÃO MANUAIS EM CLASSIFICADORES: ANÁLISE DE TEXTOS SINALIZADOS DE POTENCIAIS DOCENTES OUVINTES DE LIBRAS

AUTOR: DOUTORANDO JOSUÉ SHIMABUKO DA SILVEIRA JUNIOR

Tese defendida e aprovada em 27 de fevereiro de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Flávia Girardo Botelho Borges (Presidente Banca/Orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

2. Doutor Antonio Henrique Coutelo de Moraes (Membro Interno)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

3. Doutora Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (Membro Interno)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

4. Doutora Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro (Membro Externo)

Instituição: Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT

5. Doutora Dinaura Batista de Pádua (Membro Externo)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

6. Doutor Márcio Evaristo Beltrão (Suplente)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

7. Doutora Natália Schleder Rigo (Suplente)

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Cuiabá-MT, 27 de fevereiro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes**, **Usuário Externo**, em 27/02/2025, às 19:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FLAVIA GIRARDO BOTELHO BORGES**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 28/02/2025, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro**, **Usuário Externo**, em 28/02/2025, às 15:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA AKIE OCHIAI SEIXAS LIMA**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 28/02/2025, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DINAURA BATISTA DE PADUA**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 28/02/2025, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7631235** e o código CRC **7E13127C**.

*Para Thiago Santana Galvão de Oliveira (in memoriam),
um irmão que a vida me deu e me ensinou muito sobre as
potencialidades das Pessoas com (d)EFICIÊNCIAS.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus. Só Ele sabe de todas as coisas. Concluir mais essa etapa acadêmica da minha vida em meio ao caos só foi possível porque, de alguma forma, Ele me permitiu.

A minha família, minha base, as mulheres que me inspiram e me apoiam em todas as minhas escolhas, *Jussara Shimabuko* (mãe) e *Fabiana Shimabuko* (irmã). Nossa família agora tem dois doutores. E, ao meu pai, *Josué Silveira* (*in memoriam*), por olhar sempre por mim de onde estiver. Aos meus amigos, em especial, *Rafael* e *Laura*. Obrigado por me mostrarem uma versão de mim que, muitas vezes, eu cheguei a duvidar que existisse.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), minha segunda casa, lugar de crescimento pessoal e intelectual, onde ingressei em 2006 e nunca mais saí. Deixo registrado a gratidão pelo afastamento das atividades laborais no ano final do doutoramento, essencial para a conclusão desta tese.

Aos meus colegas docentes do curso de Letras Libras licenciatura, em especial, ao *Fábio Vieira*, por me motivar a seguir no caminho da Linguística; a *Tatianne Hardoim*, por compartilhar saberes e ser minha “colinha”, sonhando e executando nossos projetos que sempre visam arte e inclusão; A *Dinaura Batista*, pelo apoio incondicional com a Língua Portuguesa - não haveria pessoa melhor do que você para elevar o nível de minha escrita; as colegas *Sebastiana Souza* e *Nayara Piovesan*, que enquanto coordenadoras, em suas respectivas gestões, não pouparam esforços para me auxiliar na licença do último ano de doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) e aos docentes do programa, que contribuíram para minha formação, e aos colegas, pelas trocas virtuais ao longo das disciplinas ofertadas no período pandêmico, especialmente a *Jucelina Ferreira*, irmã de orientação.

A *Priscilla Lopes*, ex-aluna do curso de Letras Libras, monitora de disciplina, minha orientanda de TCC, mestranda surda no PPGEL e que hoje posso, orgulhosamente, chamar de amiga. Sua contribuição com nossas discussões sobre sua língua e sobre minhas imagens elevaram o nível desta tese. Obrigado por me ensinar.

Agradeço imensamente aos membros da banca de qualificação e defesa, por todas as contribuições rigorosas, coerentes e proferidas de maneira gentil, essenciais para o aprimoramento da tese.

A minha orientadora *Flávia Borges*. Trabalhamos no mesmo departamento por anos e trocamos meia dúzia de palavras. Nossos laços foram aprofundados apenas quando aceitou o

desafio da orientação de uma pesquisa sobre Libras e, desde então, nos encontramos apenas duas vezes presencialmente. Contudo, os encontros virtuais nas disciplinas, orientações e trocas de mensagens fizeram toda a diferença. Muito obrigado por me apresentar a Linguística Aplicada de maneira tão encantadora e me conduzir com leveza na principal etapa de formação acadêmica da minha vida.

Agradeço aos meus alunos do curso de Letras Libras, com quem aprendi a ser um docente de contexto bilíngue, em especial, aos participantes da pesquisa, por aceitarem contribuir com este trabalho.

Por fim, agradeço a mim mesmo. Foram os quatro anos mais caóticos que vivi e, ainda sim, consegui lidar com todas as adversidades mundiais, pessoais e profissionais. Em meio a essa complexidade de equilibrar e dar conta de todas as demandas, obrigado *Josué Junior* (eu) por enxergar beleza ao longo do caminho, fazendo o necessário, depois o possível e concluindo o que, em alguns momentos, pensei que fosse impossível.

Obrigado a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para esta tese de doutorado.

Quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova.

Juan Ramón Jiménez Mantecón

RESUMO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é rica em expressões faciais, corporais e fenômenos linguísticos. Dentre estes, voltamos nosso olhar aos morfemas Classificadores (CL), cuja parte importante se dá pelos traços suprasegmentais ou Marcas Não Manuais (MNMs). De modo geral, as MNMs podem representar diversas informações - como o posicionamento fático marcado a partir do direcionamento do olhar, de pausa, aceno de cabeça, gestos corporais, dentre outros -, possibilitando ao interlocutor uma compreensão do enunciado a depender da variação dessas combinações prosódicas. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender os efeitos dos traços suprasegmentais - Marcas Não Manuais - produzidos por potenciais docentes do curso de Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que têm Libras como Segunda Língua e vivenciaram parte da formação durante período pandêmico. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa e etnográfica (Ludke; André, 1986), configurando-se em um estudo de caso (Leffa, 2006), tendo em vista a existência, inicialmente, de algumas questões ou pontos críticos que foram sendo explicitados, reformulados ou abandonados, com base no Funcionalismo Linguístico (Givón, 1985), bem como nas teorias da Linguística Aplicada (Leffa, 2001) e nos Sistemas Adaptativos Complexos (Paiva, 2005). A pesquisa contou com onze participantes, estudantes ouvintes do sexto semestre do referido curso, com idades entre dezoito e quarenta e sete anos, que vivenciaram o período pandêmico durante a graduação. A geração de dados se deu por meio de uma narrativa, em Libras, de até cinco minutos, produzida com base em uma história em quadrinhos. A partir desses textos sinalizados, foram realizados recortes de análise dos momentos em que os classificadores foram utilizados para descrevermos e analisarmos as MNMs. As análises foram realizadas com apoio do programa *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN) e seus recortes disponibilizados via hiperlinks e Qr Codes nas discussões. Os textos produzidos tiveram, em média, três minutos e meio. De acordo com as análises, pudemos considerar que os participantes fizeram uso das MNMs nos CLs e, nas suas produções, de modo geral, utilizaram do corpo para realizar demarcações linguísticas e como apoio para os CLs, como o movimentar dos ombros no ato de expressar um personagem caminhando e demarcação de grau no ato descritivo de personagens e objetos. Concluímos que, apesar de passarem pelo período pandêmico na aprendizagem de Libras como L2 e todos os desafios impostos pela pandemia, podemos afirmar que os participantes utilizam conscientemente de MNMs, em sua maioria, de forma coerente e significativa nas produções de CLs em Libras. Com esta pesquisa, percebemos que tais potenciais docentes saem para o mercado de trabalho se preocupando com esses traços que fazem toda a diferença no ato de comunicação.

Palavras-chave: Libras. Traços Suprasegmentais. Análise Linguística. Segunda Língua.



<https://youtube.com/watch?v=3n-oSH->



ABSTRACT

The Brazilian Sign Language (Libras) is rich in facial and bodily expressions as well as linguistic phenomena. Among these, we focus on the Classifier Morphemes (CL), an important part of which is marked by suprasegmental features or Non-Manual Markers (NMMs). In general, NMMs can represent various types of information—such as the factual positioning indicated by eye direction, pauses, head nods, body gestures, among others—allowing the interlocutor to understand the statement depending on the variation of these prosodic combinations. The overall objective of this research is to understand the effects of suprasegmental features—Non-Manual Markers—produced by potential teachers of the Bachelor's Degree in Libras at the Federal University of Mato Grosso (UFMT), who have Libras as a Second Language and experienced part of their training during the pandemic period. This is a descriptive and exploratory study with a qualitative and ethnographic approach (Ludke; André, 1986), structured as a case study (Leffa, 2006), considering the existence, initially, of certain issues or critical points that were made explicit, reformulated, or abandoned, based on Linguistic Functionalism (Givón, 1985), as well as the theories of Applied Linguistics (Leffa, 2001) and Complex Adaptive Systems (Paiva, 2005). The research involved eleven participants, hearing students from the sixth semester of the course, aged between eighteen and forty-seven, who lived through the pandemic period during their undergraduate studies. Data generation occurred through a narrative, in Libras, of up to five minutes, based on a comic strip. From these signed texts, segments were selected for analysis of moments when classifiers were used to describe and analyze the NMMs. The analyses were carried out with the support of the Eudico Linguistic Annotator (ELAN) program, and its segments were made available via hyperlinks and QR Codes in the discussions. The produced texts had an average length of three and a half minutes. According to the analyses, we found that the participants made use of NMMs in CLs, and, in their productions, they generally used their bodies to make linguistic demarcations and to support the CLs, such as shoulder movements when expressing a character walking, and demarcation of degree when describing characters and objects. We conclude that, despite experiencing the pandemic period while learning Libras as L2 and facing all the challenges posed by the pandemic, we can affirm that most participants consciously and meaningfully used NMMs in their CL productions in Libras. With this research, we realize that these potential teachers enter the job market with a concern for these features, which make a significant difference in the act of communication.

Keywords: Libras; Suprasegmental Features; Linguistic Analysis; Second Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As Expressões e as Marcas Não Manuais	25
Figura 2: Alteração do tempo de inserção da MNM e o impacto de contexto para aprendizes de L2	26
Figura 3: <i>Continuum</i> de Kendon	40
Figura 4: Diferenciação entre pantomima, emblemas e língua de sinais	40
Figura 5: Proposta de Everett do <i>continuum</i> gestual baseado em David McNeill e Kendon (2000)	42
Figura 6: Exemplos de verbos classificadores de Libras	42
Figura 7: Espaço de sinalização em Libras	46
Figura 8: Sinais realizados que fogem ao espaço formal de sinalização	46
Figura 9: Linha espaço temporal da Libras	47
Figura 10: Espaço tempo de sinalização observado de cima	48
Figura 11: Sentenças topicalizadas em Libras com MNMs em evidência	51
Figura 12: Marca Não Manual em “Qu” em Libras	52
Figura 13: Marca Não Manual de interrogativas polares em Libras	53
Figura 14: Gesticulação típica de falantes nativos de italiano e o pronome interrogativo como em Libras	57
Figura 15: Tartaruga marinha e seu sinal icônico em Libras	59
Figura 16: Jabuti e seu sinal icônico em Libras	59
Figura 17: Diferentes tipos de iconicidade na Libras	62
Figura 18: Sinais com locação na testa em Libras	63
Figura 19: Categorização dos morfemas	64
Figura 20: Morfemas em Libras	66
Figura 21: Representação do léxico da Libras	68
Figura 22: Comparação entre a mímica, Libras e Asl em relação a sinalização	69
Figura 23: Comparação do sinal classificador de carro em Asl e Libras	70
Figura 24: Relação das categorias de classificadores nas línguas pelo olhar de Pinheiro (2022)	71
Figura 25: Exemplos de Marcas Não Manuais na fonologia de Libras	81
Figura 26: Marca Não Manual conhecida como boca de ferradura (sorriso invertido)	84
Figura 27: Demonstração da diferença entre um homem e uma mulher caminhando por meio das Marcas Não Manuais	85
Figura 28: Video aula ofertada no período pandêmico	96

Figura 29: Uso técnico do termo proficiência para L2	99
Figura 30: Cursos de Letras Libras distribuídos por região do país	106
Figura 31: Capa da história em quadrinhos selecionada	113
Figura 32: Organização espacial do estúdio para coleta de dados	117
Figura 33: Edição dos <i>takes</i> sincronizados	119
Figura 34: Trilhas de análise no ELAN	120
Figura 35: Exemplos de recortes de análise de Expressões e Marcas Não Manuais	122
Figura 36: Coleta de dados: gravação dos textos sinalizados	133
Figura 37: Potenciais docentes identificados e seus respectivos textos sinalizados	134
Figura 38: Personagens base da história em quadrinhos	139
Figura 39: Objetos presentes na história em quadrinhos	144
Figura 40: Marca Não Manual fonológica: menino caminhando	166
Figura 41: Marca Não Manual fonológica: simultaneidade no uso de classificadores	167
Figura 42: Marca Não Manual fonológica: referência para tamanho e sentimento	168
Figura 43: Marcas Não Manuais morfológicas encontradas na descrição do personagem em A1	169
Figura 44: Marcas Não Manuais morfológicas encontradas na descrição do personagem em A2	170
Figura 45: Marca Não Manual morfológica de bochechas	171
Figura 46: Alteração de tipos de frase pelas Marcas Não Manuais de A1 E A5	172
Figura 47: Alteração de tipos de frase pelas Marcas Não Manuais de A2	173
Figura 48: Marca Não Manual de negação	174
Figura 49: Verbos classificadores	176
Figura 50: Marcas Não Manuais caracterizando sentimentos	177
Figura 51: Marcas Não Manuais relacionadas ao aspecto temporal	178
Figura 52: Marca Não Manual de tronco (<i>role-play</i>) e direcionamento de olhar	180
Figura 53: Marcas Não Manuais de boca - onomatopeias	182
Figura 54: Aquisição de segunda língua como um sistema complexo	185

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Identidade de gênero e idade dos potenciais docentes	124
Gráfico 2: Onde cursou o ensino médio	126
Gráfico 3: Região do país que aprendeu português	126
Gráfico 4: Início da aprendizagem de Libras	127
Gráfico 5: Onde Iniciaram Os Estudos De Libras	128
Gráfico 6: Sobre a fluência em Libras	129
Gráfico 7: Contato com surdos na aprendizagem de Libras	131
Gráfico 8: Recortes de uso de classificadores nos textos sinalizados	135
Gráfico 9: Tipos de classificadores presentes nos recortes dos textos sinalizados	136
Gráfico 10: Expressões Não Manuais de corpo na descrição de personagens com classificadores	142
Gráfico 11: Expressões Não Manuais Superiores De rosto na descrição de personagens com classificadores	143
Gráfico 12: Expressões Não Manuais Inferiores de rosto na descrição de personagens com classificadores	143
Gráfico 13: Expressões Não Manuais de corpo na descrição de objetos	147
Gráfico 14: Expressões Não Manuais superiores de rosto na descrição de objetos	148
Gráfico 15: Expressões Não Manuais inferiores de rosto na descrição de objetos	149
Gráfico 16: Expressões Não Manuais de corpo na descrição de localização	151
Gráfico 17: Expressões Não Manuais superiores de rosto na descrição de localização	152
Gráfico 18: Expressões Não Manuais inferiores de rosto na descrição de localização	153
Gráfico 19: Expressões Não Manuais de corpo na descrição de ações de personagens ou objetos	156
Gráfico 20: Expressões Não Manuais Superiores de rosto na descrição de ações de personagens ou objetos	157
Gráfico 21: Expressões Não Manuais Inferiores de rosto na descrição de ações de personagens ou objetos	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e Teses encontradas no banco de dados da Capes (Interstício 1998 - 2023) sobre os temas relacionados à pesquisa	28
Quadro 2: Tipos de comunidades surdas	43
Quadro 3: Línguas de sinais do Brasil	44
Quadro 4: Diferenças entre as expressões gramaticais e afetivas	76
Quadro 5: Expressões faciais e corporais da Libras	77
Quadro 6: Classificação das Expressões Não Manuais	80
Quadro 7: Articuladores na segmentação prosódica	82
Quadro 8: Matriz curricular vigente cursada na pandemia pelos participantes da pesquisa	97
Quadro 9: Descrição dos níveis de proficiência linguística para línguas de sinais	101
Quadro 10: Ingressos no Letras Libras Licenciatura da UFMT	104
Quadro 11: Potenciais docentes participantes da pesquisa	116
Quadro 12: Vocabulário controlado das expressões não manuais no ELAN	121
Quadro 13: Descrição de personagens utilizando classificadores	140
Quadro 14: Descrição de objetos com uso de classificadores	145
Quadro 15: Descrição de localização com uso de classificadores	150
Quadro 16: Ações de personagens ou objetos com uso de classificadores	155
Quadro 17: Proficiência com base na performance de classificadores	161
Quadro 18: Proficiência dos potenciais docentes com base na performance de classificadores	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ASC – Associação dos Surdos de Cuiabá
- ASL – Língua Americana de Sinais (*American Sign Language*)
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda
- CASIES – Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisas
- CL – Classificadores
- CODA – *Children of Deaf Adults* (ouvinte filho de pais surdos)
- DA – Deficiente Auditivo
- ELAN – *Eudico Linguistic Annotator*
- EaD – Ensino a Distância
- EM – Ensino Médio
- EMs – Expressões Manuais
- ENM – Expressão Não Manual
- FL – Funcionalismo Linguístico
- IF – Instituição Federal
- IGR – Instituto Guimarães Rosa
- IL – Instituto de Linguagens
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- ISL – Língua de Sinais Israelense
- L1 – Primeira Língua
- L2 – Segunda Língua
- L2M2 – Segunda Língua e Modalidade
- LA – Linguística Aplicada
- LAd - Língua Adicional
- LAl – Língua Alvo
- LC – Língua de Conforto
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LE – Língua Estrangeira

LEIA – Linguagem: Ensino, Interação e Aprendizagem
LF – Língua Fonte
LH – Língua de Herança
LI – Língua de Instrução
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LM – Língua Materna
LN – Língua Natural
LP – Língua Portuguesa
LS – Línguas de Sinais
LSF – Língua Francesa de Sinais (*Langue des Signes Française*)
M – Movimento
MEC – Ministério da Educação
MNM – Marca Não Manual
O – Orientação da Palma da Mão
PA – Ponto de Articulação
PcD – Pessoa Com Deficiência
PPGECN – Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais
PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem
Prolibras – Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais
QCER – Quadro Comum Europeu
QueHLAP – Questionário de Histórico da Linguagem e Autoavaliação de Proficiência
SAC – Sistemas Adaptativos Complexos
TIGI – Tarefa de Identificação do Grau de Iconicidade
TILS – Tradutor Intérprete de Libras
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

MEMORIAL	19
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO 1 – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	36
1.1 – CONTEXTO HISTÓRICO: DO RECONHECIMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS A LIBRAS	36
1.2 – DEFINIÇÃO DE LÍNGUA	38
1.3 – ESTRUTURA LINGUÍSTICA DA LIBRAS	46
CAPÍTULO 2 – ESTRUTURA VISUAL LINGUÍSTICA DA LIBRAS	57
2.1 – A ICONICIDADE NAS LÍNGUAS DE SINAIS	57
2.2 – CLASSIFICADORES NA LIBRAS	64
2.3 – EXPRESSÕES E MARCAS NÃO MANUAIS NA LIBRAS	75
2.3.1 – Do ponto de vista fonológico	81
2.3.2 – Do ponto de vista morfossintático	83
2.3.3 – Do ponto de vista semântico-pragmático	85
CAPÍTULO 3 – SUJEITOS DE APRENDIZAGEM DE LIBRAS	88
3.1 – LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA – L1	88
3.2 – LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA - L2	91
3.3 – APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PELO VIÉS DOS SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS	94
3.4 – PROFICIÊNCIA DE LIBRAS COMO L2	99
3.5 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS E A LINGUÍSTICA APLICADA	102
CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO	108
4.1 – OS PRIMEIROS PASSOS	111
4.1.1 – A documentação	111
4.1.2 – A história em quadrinhos	112
4.1.3 – Os participantes da pesquisa	115
4.2 – O QUESTIONÁRIO	116
4.3 – A GERAÇÃO DE DADOS: FILMAGEM DOS TEXTOS SINALIZADOS	117
4.4 – A ANÁLISE DOS DADOS	119
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	124
5.1 – ANÁLISE DO RETORNO DOS QUESTIONÁRIOS	124

5.2 – OS TEXTOS SINALIZADOS	133
5.3 – O USO DOS CLASSIFICADORES	136
5.3.1 – Descrição de personagens	139
5.3.2 – Descrição de objeto	145
5.3.3 – Descrição de localização	150
5.3.4 – Ação de personagens e objetos	155
5.3.5 – Uma proposta de quadro de proficiência com base nos Classificadores	161
5.4 – MARCAS NÃO MANUAIS ENCONTRADAS	166
5.4.1 – Marcas Não Manuais fonológicas	167
5.4.2 – Marcas Não Manuais morfossintáticas	169
5.4.3 – Marcas Não Manuais semântico-pragmáticas	178
5.4.4 – A relação dos potenciais docentes no uso de Classificadores e suas Marcas Não Manuais	185
5.5 – A FORMAÇÃO DOCENTE DE LIBRAS PARA O FUTURO	186
5.5.1 – A formação no período pandêmico e a relação com a teoria do SAC	186
5.5.4 – O impacto dos docentes ouvintes ensinando Libras na esfera formal de educação	190
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
7 REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	203
ANEXOS	212

MEMORIAL

Não nasceu sem ouvir, tampouco precisou haver-se com qualquer perda de audição. E não é parentesco que está perto de cidadãos surdos... Isto dá o que pensar sobre sua ligação com essa gente cuja língua é articulada pelas mãos e não por cordas vocais.

José Moura Gonçalves Filho – prefácio de Cenas Surdas (Luz, 2013).

Toda pesquisa científica busca respostas, inicialmente, motivada por algo. Nesse sentido, antes de nos aprofundarmos na temática sugerida, é interessante conhecer um pouco sobre este pesquisador que vos escreve para que faça sentido a você leitor os porquês de chegarmos até o interesse por esta área de conhecimento, a língua, pelas expressões corporais, item importante a se considerar quando falamos sobre as Línguas de Sinais (LS) e, por fim, pela pesquisa em si.

Meu nome é Josué Shimabuko da Silveira Junior¹, sou um homem cisgênero², branco, ouvinte³ e aprendiz de Libras como Segunda Língua (L2). Sou professor efetivo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do curso de graduação em Letras Libras Licenciatura e também atuo como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no âmbito educacional, artístico e cultural.

Trabalhar com Libras no ensino me fez revisitar meu percurso acadêmico, por muitas vezes, questionando-me sobre o porquê do interesse pela inclusão e pela língua de sinais. Percebi que as Pessoas com Deficiência⁴(PcDs) sempre estiveram na convivência comigo desde criança.

Na infância, meu amigo/vizinho era cuidado por uma babá surda que, por estarmos sempre juntos, indiretamente, também cuidava de mim. Ela sempre nos ensinava alguns sinais soltos de Libras que, à época, não faziam o menor sentido pra mim. O tempo passou e eles se mudaram. Desde então, o contato inicial com a Libras se findou por um longo período.

Ainda, ao longo da infância e adolescência, tive a honra de conviver com outros dois amigos PcDs: uma colega com Síndrome de Down e outro, considerado como um irmão, que,

¹ Esse é o meu currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/1837394304633853>

² Biologicamente, nasci homem e me identifico com o gênero masculino.

³ Nesta tese, trataremos desse termo como antônimo de surdo, seja ele pela deficiência auditiva ou pela culturalidade surda (trataremos mais a frente sobre).

⁴ O termo Pessoa com Deficiência surgiu com o advento da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que trata sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

em decorrência de um derrame, teve parte dos movimentos de um lado do corpo paralisado, o que resultou em um atraso de idade mental.

Esses convívios, tanto em casa quanto na escola, só me mostraram o valor da inclusão na vida das pessoas e o quanto se pode aprender com elas – começando por evitar posturas capacitistas⁵ que as definem como inferiores ou incapazes, compreendendo-as, sim, como pessoas com diferenças, como quaisquer outras, com capacidades infinitas que, muitas vezes, fogem do convencional.

Quando cursava minha primeira graduação, Ciências Biológicas, na mesma instituição onde atuo, no último semestre do curso, ocorreu a reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPC). Com isso, a disciplina de Libras, com carga horária de 60 horas, foi inserida à nossa matriz curricular. Particpei da primeira turma a cursar a referida disciplina, e havia certa inquietude por acreditar que, naquele momento, a disciplina era apenas mais um fardo para os interessados em se formar logo.

Iniciei a disciplina tomado por um misto de curiosidade e questionamentos internos, dada minha convicção de que Libras era algo específico da religião evangélica⁶ e, portanto, não deveria ser imposta como obrigatoriedade em uma universidade pública, por ir de encontro ao estado laico.

Os mitos caíram por terra, e eu me interessei pela língua. À época, em 2010, a professora sugeriu que déssemos continuidade aos estudos, informando que existiam cursos de extensão em Libras no Instituto de Linguagens (IL/UFMT), e enfatizou que era uma área de conhecimento relativamente nova e que, portanto, necessitava de mão de obra.

Naquele momento, comecei a perceber a ironia do destino: em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, descobri o interesse e a afinidade pela área de Linguagens, em específico, a Libras e a Comunidade Surda⁷.

Então, após concluir a graduação, dei continuidade aos estudos da língua no programa de extensão⁸ do IL. Após concluir os módulos ofertados, a vontade de adquirir mais conhecimentos sobre a língua só aumentava. Em paralelo aos cursos, encontrei um material disponível gratuitamente na internet - produzidos nos primeiros cursos de graduação em Letras

⁵ Termo utilizado para designar situações nos quais os PcDs são tratados de maneira inferiorizada.

⁶ A religião evangélica, no geral, teve forte influência na divulgação da língua. Os canais da religião – entre os anos 1990 e 2000 – contavam com a janela de Libras nos cultos transmitidos na TV aberta.

⁷ Termo utilizado para se referir aos surdos e ouvintes que possuem relação de alguma forma com a surdez e a Libras. Para saber mais, procure: *As imagens do outro sobre a cultura surda* (Strobel, 2013).

⁸ Projeto extensionista que oferta cursos de línguas estrangeiras, Libras e português como segunda língua e instrumental, com valor acessível à comunidade interna e externa da universidade.

Libras do Brasil, ofertados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com polos presencial e a distância -, e comecei a estudar sozinho. Também passei a assistir às aulas em Libras disponíveis na página da instituição, as quais acompanhava com o material disponibilizado em documento digital (pdf).

Enquanto aprofundava os estudos em Libras, atuei como professor de dança de salão por alguns anos. Considerando que no nosso Estado as pesquisas em Libras eram embrionárias, decidi dar continuidade aos estudos *stricto sensu*, com o interesse de pesquisar algo relacionado à Libras e aos surdos. Fui aprovado no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais (PPGECN) para cursar o mestrado com uma proposta de pesquisa inovadora - pelo menos para mim e para minha querida orientadora⁹, que aceitou o desafio por também se interessar pela área de inclusão e cursar Libras básico à época. A dissertação objetivou desmistificar alguns conceitos sobre o ensino para surdos em salas inclusivas, unindo as três áreas de conhecimento em que eu estava envolvido no momento: a Libras, a dança e o ensino de ciências.

Embora sejam três áreas de estudo completamente distintas, a meu ver, eram possíveis de se relacionar pela ótica da interdisciplinaridade. O resultado da pesquisa foi a dissertação intitulada “*A dança como recurso pedagógico no ensino sobre sistema ósseo: uma proposta de inclusão para alunos surdos*” (Shimabuko; Hardoim, 2015).¹⁰

Próximo a defender o mestrado, iniciei os estudos para os processos seletivos e concursos para docente de Libras. Fui aprovado no seletivo para professor substituto na UFMT, ao passo que iniciava a abertura dos cursos presenciais de graduação em Letras Libras nas universidades públicas por todo o Brasil¹¹. Após alguns anos estudando, reprovando, estudando mais um pouco, no ano de 2015, fui aprovado na UFMT como docente efetivo do Departamento de Letras, para atuar no curso de Letras Libras Licenciatura, onde me encontro até hoje.

O tempo me mostrou, em diversos momentos, que mesmo que eu não tenha feito um “caminho direcionado profissionalmente” coerente com as cadeiras dos cursos de Letras, como a maioria das pessoas que visam a carreira acadêmica o fazem, cursar a graduação e a pós-graduação voltada para a área laboral em que queira atuar – a minha formação inicial, licenciatura em Biologia, a experiência de anos como professor de dança de salão e o interesse pelos cursos de Libras e a comunidade surda - culminou em uma pesquisa de mestrado que conseguiu relacionar as três áreas com foco para a educação do surdo. Esse percurso me

⁹ Profa. Dra. Edna Lopes Hardoim <http://lattes.cnpq.br/7813077353342953>

¹⁰ Disponível em <https://ri.ufmt.br/handle/1/267>

¹¹ Trataremos mais a fundo no tópico 1.1 dessa tese.

direcionou tanto ao ingresso como docente efetivo na universidade quanto a minha atuação em sala de aula e, agora, ao doutoramento.

Não posso deixar de destacar aqui que, para atuar na área de Libras com segurança, foi necessário, ainda, cursar duas especializações: uma em Libras e outra em Tradução e Interpretação Libras/Português; além das certificações específicas da Libras, como o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Prolibras) e o certificado estadual, chamado de “Atesto”, para atuar como Tradutor Intérprete de Libras aqui em Mato Grosso. Com isso, atuo como intérprete em defesas de pós-graduação, eventos científicos, artísticos e culturais. Ademais, é importante destacar o aprendizado obtido pelo contato próximo com duas colegas de trabalho, as docentes surdas professora *Reany de Oliveira*¹² e professora *Francilene Machado*,¹³ às quais tenho enorme gratidão pelo convívio.

O *insight* do meu *locus* de enunciação para a vida profissional me veio com clareza quando iniciei os trabalhos no curso de graduação em Letras Libras: uma área de conhecimento relativamente recente, com pouquíssimo material disponível para o auxílio dos docentes. Trata-se de uma realidade de sala de aula temida pelos professores, um modelo de educação bilíngue/inclusiva, com alunos surdos e ouvintes e o auxílio do Tradutor Intérprete de Libras (TILS) no mesmo ambiente de forma simultânea e funcional.

Foi nesse momento que a interdisciplinaridade¹⁴ me deu base para buscar o conhecimento necessário, propondo metodologias e didáticas diferenciadas para minha atuação com a finalidade de contemplar a diversidade de alunos presentes em sala.

Após alguns anos me dedicando à sala de aula e ao curso recém-criado, percebi que estava na hora de continuar meus estudos *stricto sensu*. Com a experiência na docência em um curso de línguas, percebi uma necessidade de retornar aos estudos da língua, a fim de colaborar, inicialmente, com a compreensão de conceitos da área de ensino de línguas, uma vez que a Biologia possui bases voltadas ao ensino de ciências, e o meu mestrado também, mas eu carecia de embasamento teórico da área de Linguística, Ensino e Aprendizagem de Línguas. Nesse sentido, me matriculei em um segundo curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, até então, certo de que iria dar continuidade às pesquisas sobre Educação Inclusiva.

¹² <http://lattes.cnpq.br/9128966992715712>

¹³ <http://lattes.cnpq.br/0539523800244254>

¹⁴ Thiesen (2008, p. 546) conseguiu esclarecer, de maneira geral, o pensamento da interdisciplinaridade em seu artigo quando diz que “a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (Fazenda, 1979), como modo de pensar (Morin, 2005), como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 2004), ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação.”

Concomitantemente, iniciei novamente as leituras autônomas sobre bases teóricas e epistemológicas para o ensino de línguas e me matriculei em uma disciplina como aluno especial do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL). A disciplina rompeu meus horizontes e mudou as minhas concepções acerca da pesquisa em Linguística, uma vez que a área de pesquisa pode corroborar com a melhoria no ensino de línguas de forma prática, e eu penso nessa necessidade de um retorno mais significativo para a sociedade.

A intenção inicial do um doutoramento era trabalhar com acessibilidade linguística e inclusão. Entretanto, considerando a necessidade de professores linguistas em Libras subsidiados pelos pressupostos da Linguística Aplicada (LA) em nosso curso, os encantos da pesquisa me trouxeram para os estudos de linguagem, subárea Linguística.

Após ingressar no PPGEL como aluno regular, passei a integrar o grupo de pesquisa Linguagem: Ensino, Interação e Aprendizagem – LEIA, cuja responsável é minha orientadora. Os encontros ocorriam na modalidade on-line, em virtude do isolamento imposto pela pandemia. Os textos sugeridos para leitura e discussão me oportunizaram traçar um caminho de pesquisa embasado pelas teorias de LA. Percebi, ainda, a necessidade de cursar outra Licenciatura, especificamente, em Letras Libras, como uma forma de atualização da área de conhecimento como um todo e, principalmente, na tentativa de relacionar novos teóricos de áreas que não domino para corroborar com a tese.

Compreendo que estar envolvido com a comunidade surda e com uma língua minorizada¹⁵ corrobora com uma postura mais alteritária em relação aos demais grupos sociais do país (negros, indígenas, surdos de outros países, PcDs, entre outros). Refletindo, então, sobre as possibilidades de dirimir as desigualdades nas suas diversas formas, ingressei como intérprete voluntário da Associação de Surdos de Cuiabá (ASC) e, posteriormente, secretário (gestão 2025-2027), para colaborar de forma efetiva junto à comunidade.

Ainda que seja trabalhoso quanto à organização de material para as aulas, por conta de encontrar/tornar o material acessível, atuar como docente em um curso superior com alunos surdos me traz a sensação de bem-estar, de atuar em algo que realmente vale a pena, de deixar uma contribuição para uma sociedade melhor.

Ser professor de uma Universidade Federal me fez sentir essa responsabilidade como um dever civil. A comunidade surda necessita de estudos que subsidiem práticas de ensino de Libras pautadas em pesquisas que orientem o trabalho dos docentes em sala. Toda essa relação

¹⁵ Língua minorizada tem relação com o *status* social e político dessa língua, o valor simbólico associado a ela (Bagno, 2017). Disponível em <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/politica-linguistica-1>; acesso em: 14/03/2023.

de vivência, conhecimento científico e estudos, de maneira geral, me levaram a escrever esta tese que se inicia.

A seguir, iniciamos com a introdução, apresentando o tema de estudo, relacionando as áreas de conhecimento que nos darão aporte, um panorama sobre as pesquisas que versam sobre o tema, os problemas desta pesquisa, objetivo geral e específicos, para dar sequência no aprofundamento do tema nos capítulos subsequentes.

INTRODUÇÃO

Este doutoramento tem início na inquietude de um professor que atua no curso de Letras Libras Licenciatura, trabalhando com o ensino de Libras, em específico as disciplinas de Libras III e Libras IV, que têm como um dos conteúdos principais os Classificadores (CLs). Esses elementos linguísticos possuem poucos estudos até o momento, e os que existem versam, em sua maioria, sobre sua categorização e seu uso por falantes surdos na produção de enunciados.

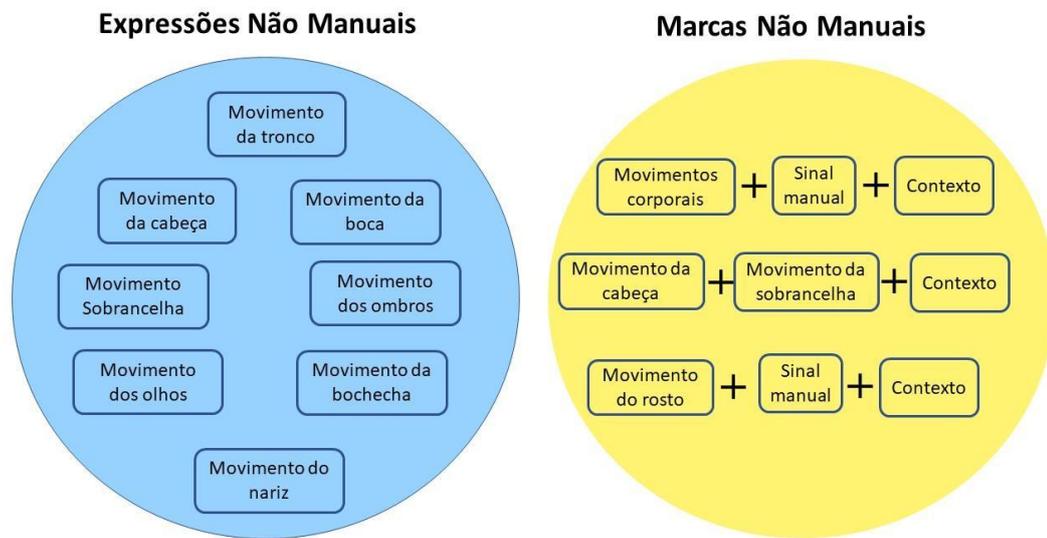
De acordo com nossa pesquisa no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) –mais adiante, mostramos o que encontramos e discutimos sobre –, pouco se discutiu cientificamente até então sobre o ensino de CLs para os aprendizes de L2 e, em específico, sobre a questão da importância das expressões faciais e corporais no ato da sinalização dos CLs em Libras.

De maneira geral, define-se classificadores como morfemas que classificam e quantificam substantivos de acordo com critérios semânticos, além de classificarem um substantivo intrinsecamente (Pinheiro, 2022), sendo muito utilizados nas línguas visuais.

As Expressões Não Manuais (ENM) – outro item indispensável das línguas sinalizadas – possuem diferentes terminologias para serem referidas: Brito (1995) denomina como Componentes não-manuais; para Bridges e Metzger (1996), são denominadas de Sinais não-manuais; Wilbur (2000) e Reilly (2006) utilizam o termo Marcas Não Manuais; Quadros e Karnopp (2004) intitulam como Expressões não-manuais (ENMs).

Neste trabalho, tomaremos por base a proposta de Araújo (2013, p 42) para nos referirmos a elas como Marcas Não Manuais (MNMs), pois são as ENMs realizadas por meio do movimento do tronco, cabeça e movimentos faciais superiores e inferiores que desempenhem papéis gramaticais (Figura 1), ou seja, que gerem impactos fonológicos, morfossintáticos e semânticos constitutivos no uso da língua.

FIGURA 1: AS EXPRESSÕES E AS MARCAS NÃO MANUAIS



FONTE: Proposição do autor.

Para Quadros *et al.* (2023), as informações gramaticais atreladas às MNMs apresentam um caminho de possibilidades de contribuições para o entendimento das interfaces dos enunciados. Tais marcas são importantes nos níveis de análise linguística e, também, de compreensão do interlocutor.

Considerando que as LS são visuais, qualquer movimento do corpo, seja uma piscadela mais longa, um movimentar da cabeça ou mesmo o atraso de uma expressão facial podem impactar na compreensão do enunciado, como demonstrado na Figura 2¹⁶.

¹⁶ Para facilitar a visualização dos exemplos em vídeo, criamos uma *playlist* com os links produzidos ao longo da tese em ordem crescente <https://www.youtube.com/playlist?list=PLOWwAvPulrLsxdidaeRd4uzM6dpARELNM>.

FIGURA 2: ALTERAÇÃO DO TEMPO DE INSERÇÃO DA MNM E O IMPACTO DE CONTEXTO PARA APRENDIZES DE L2



FONTE: Proposição do autor.

Na figura acima, a mudança/atraso das ENMs entre as frases propostas geram MNMs que alteram o sentido da oração. Na primeira, o homem se cansa por executar a atividade de varrer a casa e, na segunda, o homem já estava fadigado quando iniciou o serviço doméstico. A única alteração foi nas ENMs que ocorrem simultaneamente ao sinal varrer ou em atraso.

Tendo como ponto de partida a experiência e a ausência de discussão sobre este conteúdo, refletimos diversas vezes sobre a importância das expressões faciais e corporais na execução dos CLs e sua relação com a aprendizagem de Libras, uma vez que compreendemos que “sinais, mais o uso de classificadores, o uso de expressões não manuais, o jogo de olhares e a utilização do espaço constituem uma rica e complexa estrutura fonologicomorfofossintaticossemântica das línguas de sinais” (Quadros *et al.*, 2023, p. 156).

Nesse sentido, pensando sobre a formação de futuros docentes de Libras, especificamente em relação aos potenciais¹⁷ professores ouvintes (que são maioria no curso¹⁸), aprendizes de Libras como L2 que passaram pelo período pandêmico na graduação, e que saem aptos ao ensino da língua na esfera formal, é interessante destacar que a Libras passa por um processo de reconhecimento e formalização do ensino da língua na esfera educacional e a maioria dos aprendizes interessados na graduação que irão trabalhar com a língua são aprendizes de L2.

No Brasil, segundo Quadros e Karnopp (2004), as pesquisas que versam sobre educação linguística da Libras ainda são poucas se comparadas com as demais línguas orais e línguas sinalizadas – como exemplo a Língua Americana de Sinais (ASL) e Língua Francesa de Sinais (LSF)¹⁹. Realizamos buscas por teses e dissertações publicadas até o ano de 2023²⁰, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²¹, a partir dos seguintes termos relacionados à pesquisa, individualmente: Classificadores em Libras; Marcas Não Manuais; Expressão Facial e Corporal; Iconicidade; Traços Suprasegmentais Prosódicos; e outros como Ensino de Libras período pandêmico para ouvintes; Formação docente Libras L2; Fluência de ouvintes em Libras; Professor de Libras ouvinte no campo da linguística.

Dessa forma, foi possível encontrar 12 (doze) trabalhos, disponíveis no quadro abaixo e organizados conforme a ordem de busca citada acima. Após apresentá-los, falamos um pouco sobre cada um e como relacionam-se com a nossa pesquisa.

QUADRO 1: DISSERTAÇÕES E TESES ENCONTRADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES
(INTERSTÍCIO 1998²² - 2023) SOBRE OS TEMAS RELACIONADOS À PESQUISA

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. O Recontar De Histórias Em Libras Por Crianças Surdas. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, p. 130, 2006. 2. SANTOS, Jaelson Da Silva. Há Classificadores Verbais Em Libras? Mestrado Em Letras Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Roraima, Boa Vista, 2016. |
|--|

¹⁷ Segundo dicionário Michaelis é relativo à potência; que exprime apenas a possibilidade e não realidade. Utilizamos desse termo para definirmos aqueles que cursam licenciatura e estão se formando para atuarem como docentes, entretanto, dependerá de suas escolhas futuras trabalhar ou não com o ensino da língua (disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/potencial/> acessado em: 14/03/2024).

¹⁸ O curso de Letras Libras Licenciatura da UFMT tem entrada anual sendo 15 vagas destinadas a candidatos autodeclarados surdos ou deficientes auditivos – com apresentação de laudo de audiometria no ato da matrícula, entretanto, esse número não é preenchido em sua totalidade por esse público e as vagas são remanejadas para a ampla concorrência.

¹⁹ *American Signs Language* (ASL) e *Langue des Signes Française* (LSF).

²⁰ Ano do referido levantamento.

²¹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

²² Ano em que iniciou a inserção das dissertações e teses no repositório.

3. PINHEIRO, Valdenir De Souza. **O Papel Dos Classificadores Na Libras E Os Contextos Linguísticos De Suas Realizações.** Mestrado Em Letras Instituição De Ensino: Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, p. 132, 2022.
4. AMIM, Israel, Bissat. **Marcas Não-Manuais Como Elementos Prosódicos Na Expressão Da Ironia Na Libras.** Mestrado Em Letras Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Roraima, Boa Vista, 2021.
5. OCHIUTO, Eliane Francisca Alves Da Silva. **Um Estudo Funcional Do Uso Das Expressões Manuais E Não Manuais Como Estratégias De Marcação De Aspecto E Tempo Relativo Em Libras'** 06/10/2022 486 F. Doutorado Em Estudos Linguísticos Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (São José Do Rio Preto), São José Do Rio Preto, p. 486, 2022.
6. FLORES, Vinicius Martins. **A Iconicidade Na Língua Brasileira De Sinais.** Doutorado Em Letras Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, p. 174, 2020.
7. BERTONCELLI, Geisielen Santana Valsechi. **Vestibular, Estudo De Caso: Prosódia Na Tradução Para Libras.** Mestrado Em Estudos Da Tradução Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, p. 130, 2015.
8. CASTRO, Nelson Pimenta De. **Prosódia Em Asl E Libras: Análise Comparativa De Aspectos Visuais.** Doutorado Em Estudos Da Tradução Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, p. 93, 2019.
9. GOES, Anne Karine Silva De. **Marcadores Prosódicos Da Libras: O Papel Das Expressões Corporais Maceió.** Mestrado Em Linguística E Literatura Instituição De Ensino: Universidade Federal De Alagoas, Maceió, p. 63, 2019.
10. SOUZA, Diego Teixeira De. **A Constituiência Prosódica Da Língua Brasileira De Sinais (Libras): As Expressões Não Manuais.** Doutorado Em Letras Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, p. 179, 2020.
11. SOUZA, Isabelle De Araujo Lima E. **A Multimodalidade Na Interação Em Aulas Via Google Meet: Um Estudo Sobre A Diversidade Sinalizada Em Contexto De Ensino Remoto.** Doutorado Em Estudos Da Linguagem Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, p. 185, 2022.
12. SILVA, Lidia da. **Fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como segunda língua: foco nos elementos da especialização.** Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2018.

FONTE: Proposição do autor com base no repositório CAPES em 2023.

Dos trabalhos encontrados com o descritor “Classificadores em Libras”, elencamos a seguir os relacionados ao nosso tema.

O Recontar de Histórias em Libras por Crianças Surdas de Hachimine (2006) não está disponível para consulta na plataforma e não foi encontrado na internet. A CAPES informa que a pesquisa foi elaborada anteriormente à criação/organização da plataforma.

Encontramos, ainda, *Há Classificadores Verbais em Libras?* e *O Papel dos Classificadores na Libras e os Contextos Linguísticos de suas Realizações*.

A pesquisa de Santos (2016) objetivou investigar se, de fato, os verbos de movimento CAIR, ANDAR e PEGAR são classificadores verbais em Língua de Sinais Brasileira (LSB), haja

vista que não há consenso entre autores quanto à existência dos mesmos. O pesquisador concluiu que as frases produzidas apresentaram grande variação de realização, alguns sinais foram realizados de formas totalmente diferentes uns dos outros. O verbo CAIR atuou apenas como verbo de movimento, e não como classificador; apenas em frases de cunho concreto foi possível vislumbrar algo como CL. Já os outros dois elementos ANDAR e PEGAR atuaram apenas como verbos de movimento. Em nossa pesquisa, não entraremos no mérito de categorização morfológica, pois nosso foco está nas MNMs produzidas nos CLs para sabermos se existem e fazem sentido.

A pesquisa de Pinheiro (2022), item três de nosso quadro, objetivou analisar a composição morfológica dos CLs na Libras, tendo como base de dados os registros lexicográficos disponíveis no dicionário. Suas análises evidenciam que na Libras, embora lexicalizados, há um conjunto bastante significativo de CLs nominais cuja composição pode ocorrer por, pelo menos, duas formas: (i) morfema gramatical CL adjungido de um sinal; (ii) CL nominal verbal em que o verbo requer a presença de um nominal, ou seja, sua composição pode ser por um morfema gramatical CL nominal adjungido a um morfema CL verbal. A pesquisa é relevante quanto à categorização dos CLs, mas não corrobora com a nossa pesquisa, visto que o que nos interessa é compreender os CLs em narrativas produzidas e observar os traços suprasegmentais que ocorram naquele momento. Nesses trabalhos, não encontramos relação entre as MNMs em CLs.

Sobre as MNMs, a pesquisa de Amim (2021) objetivou compreender os tipos de ironias, tendo como base estudos de ironia e descrição linguística de alguns autores como: Mantovan *et al.* (2019), para os exemplos de ironia sarcástica; André Xavier (2019), que discutiu os aspectos das expressões não-manuais na Libras; dentre outros autores como Leite, (2008); Barbosa (2019) e Gibbs (2007). Ao final, a análise da pesquisa revelou resultados positivos para a descrição de MNMs e marcadores prosódicos em Libras.

A pesquisa de Ochiuto (2022) dedicou-se a analisar e descrever as expressões manuais (EMs) e não manuais (ENMs) como marcadores de aspecto e tempo relativo em Libras, considerando a influência que a pragmática exerce no valor semântico das expressões (manual e não manuais) na sintaxe da língua em estudo. Ela levantou em seu *corpus* 820 (oitocentas e vinte) ocorrências de expressões manuais e não-manuais que são utilizadas pelos surdos para codificar as relações de tempo e aspecto. A sua pesquisa confirmou a hipótese de que, além dos sinais já conhecidos para expressar várias relações gramaticais em Libras, os sinalizantes utilizam também as expressões não-manuais, como “bochechas infladas”, “movimentos e inclinação da cabeça”, “direção do olhar”, “girar e inclinação do tronco”, “girar e inclinação do corpo”, “sobrancelhas franzidas e levantadas” e expressão manual “mãos em posição de descanso” para marcar distinções de tempo relativo (quando o tempo de um evento está

ancorado no tempo de outro evento) e de aspecto (que indica a perspectivização temporal interna do evento).

As pesquisas citadas anteriormente corroboram com este trabalho e nos possibilitam um direcionamento para nossa pesquisa com potenciais docentes ouvintes, uma vez que a autora trata especificamente de analisar os surdos, tendo alcançado resultados que podem nos orientar nas análises.

Das pesquisas encontradas sobre iconicidade, destacamos o trabalho em que Flores (2020) teve como objetivo geral investigar tal fenômeno na Libras a partir da percepção do grau de três tipos de iconicidade bilíngues: (a) aprendizes iniciantes de Libras como segunda língua (L2), (b) Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais e (c) pessoas surdas usuárias de Libras como primeira língua (L1), por meio de um Questionário de Histórico da Linguagem e Autoavaliação de Proficiência (QueHLAP) e de uma Tarefa de Identificação do Grau de Iconicidade (TIGI).

Dos objetivos propostos, o autor comparou em que medida a experiência bilíngue (nos três níveis propostos em a, b e c) influenciou a percepção de iconicidade da Libras e, também, como os parâmetros/traços fonológicos da Libras influenciaram a percepção do grau de iconicidade na identificação do sinal pelos participantes de cada grupo testado.

Os resultados de sua pesquisa demonstraram que a percepção de iconicidade foi influenciada pela experiência bilíngue, confirmando a hipótese da pesquisa que sugeria que a atribuição de valor de iconicidade seria mais alta conforme a maior experiência com a língua de sinais. Para nossa pesquisa, o trabalho colaborou em entender como os aprendizes de Libras como L2 compreendem a iconicidade para relacionarmos aos classificadores.

Inicialmente, acreditamos que os trabalhos sobre a busca com o tema prosódia eram os que mais nos auxiliariam no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, destacamos: *Vestibular, Estudo De Caso: Prosódia Na Tradução Para Libras*, da autora Bertoncelli (2015), que apresentou uma pesquisa investigativa sobre a necessidade de padronizar as metodologias de uso da prosódia na tradução para Libras, do texto da Língua Fonte (LF) para a Língua Alvo (LAI), nos vestibulares brasileiros.

Ela concluiu que o desafio foi apresentar as comparações das categorias e a análise da prosódia contida nas provas em vídeo, a fim de problematizar e propor o cumprimento do direito por meio da efetivação da Lei nº 10.436, em busca pelo respeito à língua e à cultura surda, em mais este campo de atuação e de direito dos surdos. Em nossa pesquisa, não trataremos sobre tradução, mas sim sobre o uso espontâneo da língua por potenciais docentes como L2.

Ainda sobre prosódia, a pesquisa de Castro (2019) intitulada *Prosódia Em Asl E Libras: Análise Comparativa De Aspectos Visuais*, analisou comparativamente 10 (dez) elementos de prosódia entendidos como número de sinais e frases por minuto, piscadas, posicionamento de sobrancelha, cabeça e corpo, sinalizador boca, classificadores (CL) e mudança de papel. Os resultados mostraram que a prosódia de línguas de sinais não foi fixa, cada sinalizante teve sua própria forma de uso. Também mostrou que houve semelhanças e diferenças entre ASL e Libras, e também entre gênero acadêmico e literário.

Castro é um autor surdo e um dos responsáveis pela provocação da pesquisa desta tese, referência para os estudos de Libras quanto ao espaço e uso de CLs. As pesquisas do autor motivaram o tema inicial que foi aprimorado, resultando no tema atual.

A pesquisa número oito de nosso quadro, intitulada *Marcadores Prosódicos Da Libras: O Papel Das Expressões Corporais Maceió* de Goes (2019), objetivou descrever os marcadores prosódicos da Libras, buscando entender como funcionavam os marcadores não manuais na expressão prosódica da Libras. A análise apontou que os MNMs: tronco, cabeça, expressões faciais superiores (testa, sobrancelha e olhos) e expressões faciais inferiores (boca, bochecha e lábios) são bastante produtivos na referida marcação, desempenhando funções sintáticas, morfológicas e paramétricas, mas também expressando emoções, intenções de fala e julgamentos sobre as proposições. Essa pesquisa integrou nossa base para as análises dos textos sinalizados de nossos participantes e suas discussões contribuíram para nossas análises.

Na pesquisa *A Constituição Prosódica Da Língua Brasileira De Sinais (Libras): As Expressões Não Manuais*, Souza (2020) investigou, por meio do Modelo de Análise da Marcação de Constituição Prosódica (Sandler, 2010), a delimitação dos constituintes prosódicos frase fonológica e frase entoacional da Libras. O autor analisou qualitativamente 10 (dez) enunciados de diferentes tipos frasais, demonstrando que a marcação de fronteira de frase fonológica é realizada por alterações manuais e que, na ausência dessas, outras ENMs, como movimento de sobrancelhas, mudança na posição de boca, semicerramento e piscar de olhos delimitam tal constituinte prosódico. O levantamento de sobrancelhas, mudanças na posição de cabeça e corpo, semicerramento e piscar de olhos e reconfiguração de todas as expressões faciais demarcaram limites de frase entoacional. Essa pesquisa também contribuiu com nossas análises em potenciais docentes, aprendizes como L2.

Para além dos temas abordados acima, fizemos um levantamento de pesquisas sobre traços suprasegmentais na Libras, e nenhum trabalho foi encontrado. Sobre temas correlacionados, na pesquisa sobre ensino remoto e pandemia, encontramos a de Souza (2022) intitulada *A Multimodalidade Na Interação Em Aulas Via Google Meet: Um Estudo Sobre A*

Diversidade Sinalizada Em Contexto De Ensino Remoto. A autora investigou a multimodalidade em interações sinalizadas, em aulas via *Google Meet*, com o objetivo descrever e analisar os aspectos verbais e não verbais da Libras por meio da análise sequencial de turnos de fala, compreendendo os diferentes enquadramentos presentes nas aulas virtuais sinalizadas.

A compreensão desses significados interacionais só foi possível quando ela conseguiu analisar a situação social como um todo, considerando os aspectos linguísticos, gramaticais, prosódicos, materiais e gestuais presentes nos turnos de fala (ou turnos sinalizados). Ainda que o trabalho tenha focado na interação de surdos, essa pesquisa nos ajuda com relação à vivência semelhante dos potenciais docentes no período do ensino remoto.

Refletindo sobre o ensino remoto, pesquisamos ainda no banco de teses e dissertações sobre o ensino de Libras como L2, e encontramos a pesquisa intitulada *Fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como segunda língua: foco nos elementos da espacialização*. Em suma, Silva (2018) investigou a relação do fenômeno da fluência com o uso de elementos que compõem a espacialização em Libras durante a sinalização de uma narrativa, nivelando-a a partir da qualificação de seu uso.

Além dos resultados confirmarem a relação entre fluência e os elementos que compõem a espacialização em Libras, também sugeriram que os níveis mais altos de fluência são aqueles em que há o uso satisfatório da associação de pontos no espaço, da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo durante a sinalização de uma narrativa, enquanto os elementos-alvos são ausentes e/ou precários em níveis mais baixos de fluência. Essa pesquisa contribuiu para avaliarmos nossos participantes quanto à percepção de fluência na sinalização e o impacto na atuação como futuros docentes.

Com base em nosso levantamento, foi possível perceber que pouca atenção tem sido dada para o uso das MNMs na formação de docentes de Libras como L2. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o impacto que isso pode acarretar ao ensino de Libras futuramente. A partir de observações em sala de aula e pesquisas existentes sobre Libras, consideramos as seguintes perguntas para esta pesquisa:

- a) Potenciais docentes aprendizes de Libras como L2 que passaram pelo ensino remoto do período pandêmico usam Marcas Não Manuais no ato da sinalização de Classificadores?
- b) Quais são as Marcas não Manuais utilizadas por eles?
- c) Quais os desdobramentos do uso/desuso das Marcas não Manuais para o ensino-aprendizagem de Libras?

Para responder tais indagações, apoiamo-nos nas pesquisas apresentadas e correlacionamos com as respostas contempladas nesta tese. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender os efeitos das Marcas Não Manuais presentes em classificadores produzidas por potenciais docentes do curso de Letras Libras que têm Libras como Segunda Língua e vivenciaram parte da formação no período pandêmico.

Como objetivos específicos, temos:

- a) Identificar as Marcas Não Manuais em Libras nas produções como segunda língua de potenciais professores do sexto semestre do curso de graduação em Letras Libras Licenciatura;
- b) Avaliar a importância do uso das Marcas Não Manuais pelos sujeitos da pesquisa;
- c) Propor um quadro de níveis de proficiência em uso de Classificadores e das Marcas Não Manuais;
- d) Proporcionar subsídios para futuras pesquisas voltadas à produção de material didático para o ensino de Classificadores e Marcas Não Manuais em Libras como segunda língua.

Para alcançarmos tais objetivos, a pesquisa adotou certos pressupostos teóricos:

- a) Para a metodologia, optamos pela abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa etnográfica que se tornou um estudo de caso descritivo e exploratório, composto por instrumentos como questionário, criação e produção de narrativas em Libras, com geração de dados no estúdio e análises com apoio de *software* específico;
- b) Para concepção de língua, encontramos apoio nas teorias da Linguística Aplicada (Leffa, 2001), entendendo Libras como Segunda Língua (L2) e sua aquisição/aprendizagem como um Sistema Adaptativo Complexo (Paiva, 2005), discutindo a formação docente relacionada à vivência do período pandêmico.

Entendemos que os preceitos da Linguística Aplicada (LA) podem nos apoiar no desafio de conseguir responder nossos questionamentos, uma vez que a LA é uma área de estudos que, segundo Leffa (2006), entende os acontecimentos do mundo real e discute seus desdobramentos de forma consciente em um determinado local, tempo e com determinada população. Nesse sentido, pensar no desenvolvimento dos potenciais professores de Libras e os caminhos que a língua na esfera da formalidade possa traçar pelo viés da LA foi a forma de compreendermos os fenômenos que abordamos no decorrer da elaboração desta pesquisa.

Para conseguir falar sobre MNMs em CLs produzidos por potenciais docentes de Libras, pensando na experiência do grupo que passou parte da formação no período pandêmico,

como esse ensino remoto impactou na forma de aprender e como impactará na forma de ensinar, nosso levantamento bibliográfico se apoia na LA e na teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) para explicar tais fenômenos no ensino-aprendizagem de Libras como L2.

Em termos estruturais, esta tese foi dividida em cinco capítulos. No primeiro, tratamos sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, seu contexto histórico, definição como língua e sua estrutura. No segundo, aprofundamos os estudos sobre a estrutura visual linguística que envolve as construções relacionadas às MNMs.

No capítulo três, abordamos um pouco sobre os sujeitos de aprendizagem de Libras, como os compreendemos, suas classificações em relação a aquisição/aprendizagem da língua como L2, a formação docente para atuar com ensino e o cenário nacional em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como a relação com a aprendizagem pelo viés do SAC, por considerarmos o período pandêmico experienciado por eles.

No capítulo quatro, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, o passo a passo de como foi pensada para atingirmos os nossos objetivos, geral e específicos. No capítulo cinco, explanamos os resultados e os discutimos a partir do corpo teórico da tese. Por fim, as considerações finais acerca da pesquisa.

Na sequência, iniciamos com o capítulo um, que trata da Libras de forma geral enquanto língua.

CAPÍTULO 1 – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

1.1 – Contexto histórico: do reconhecimento das Línguas de Sinais à Libras

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida legalmente em nosso país desde o ano de 2002, por meio da Lei 10.436, que define:

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 ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

É uma língua de complexidade e atributos comparáveis a qualquer outro sistema dessa natureza, tanto que no campo dos estudos linguísticos foi reconhecida sua legitimidade e seu amplo espaço para pesquisa. Um desafio enorme por se tratar de algo muito recente, se comparado às demais línguas ofertadas na UFMT²³, bem como na produção de conhecimento para o ensino, uma vez que as línguas de sinais foram reconhecidas em 1960, pelos estudos do professor e pesquisador Willian Stokoe²⁴.

Considerado o pai das línguas de sinais, Stokoe vai na contramão do método oralista imposto até então, seguindo a tendência estruturalista da época, transpondo a nomenclatura e conceitos linguísticos das línguas orais para as LS, publicando a primeira monografia sistematizando a ASL e, posteriormente, o primeiro dicionário de línguas de sinais. Tais publicações impulsionaram a conquista dos direitos linguísticos pelo mundo.

No Brasil, o reconhecimento da Língua veio com a Lei supracitada e, com isso, a legalização de direitos. A mais recente foi a modificação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que passou a reconhecer o ensino bilíngue para surdos²⁵, bem como a expansão de pesquisas sobre a Libras e áreas afins.

A Libras é uma língua de modalidade visual espacial, aprendida por contato – característica que a difere da Língua Portuguesa (LP) –, representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências visuais. “Os surdos veem a língua que o outro produz por meio do olhar das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro” (Quadros, 2017, p. 34). Trata-se de língua de uma comunidade minoritarizada que desperta interesse em pesquisadores linguistas e de áreas afins na busca por compreender seu

²³ A UFMT campus Cuiabá oferta no Instituto de Linguagens os cursos de licenciatura em: Letras Português-Literatura; Português – Inglês; Português – Espanhol; Português – Francês e Letras Libras.

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=NO3sEPp0aTw>

²⁵ Lei nº 14.191, de 3 de Agosto de 2021, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/114191.htm

funcionamento e, assim, viabilizar sua aplicação como língua de instrução da esfera educacional.

Esse interesse perpassa a questão cultural voltada aos surdos e se amplia por meio do conceito de comunidade surda, englobando não só os surdos, mas os ouvintes que, direta ou indiretamente, estejam relacionados às questões da Libras e dos demais aspectos culturais surdos.

Com o advento de políticas linguísticas em prol de sua disseminação nacional, a Libras passou a ocupar espaços formais importantes que reforçam seu *status* como língua. Podemos citar aqui sua legitimação a partir da criação dos cursos em nível superior nas modalidades de licenciatura e bacharelado de Letras com habilitação em Libras, Pedagogia Bilíngue ou Libras e Português como Segunda Língua nas universidades públicas e privadas do país.

A Libras foi reconhecida, ainda, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e, como resultado do reconhecimento, foi lançada a obra *Língua brasileira de sinais: patrimônio linguístico brasileiro*²⁶(Quadros, 2018).

A Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT foi uma das instituições públicas que, a partir do ano de 2009, passou a ofertar Libras como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciaturas e, no ano de 2014, iniciou a primeira turma de formação de docentes habilitados para o ensino de Libras.

A graduação em Letras Libras Licenciatura acontece no Instituto de Linguagens (IL) do câmpus Cuiabá, onde acadêmicos surdos e ouvintes permeiam estudos sobre a língua de sinais, questões culturais da comunidade surda e dialogam sobre maneiras de propor o ensino de Libras, seja como primeira ou segunda língua.

O câmpus da capital oferta, ainda, a pós-graduação em estudos de linguagem, que acolhe pesquisas da língua nas áreas de Ensino de Línguas, Linguística e Literatura, corroborando com o fortalecimento da Libras na instituição.

No curso de Letras Libras, as aulas são bilíngues (Libras/Português) com professores e Tradutores Intérpretes de Libras – TILS em sala, promovendo o acesso à informação por meio de ambas as línguas simultaneamente. E como autor principal deste trabalho, estou imerso nesse contexto, percebendo o desenvolvimento e aceitação da Libras nessa instituição como um todo.

Com o avanço e o reconhecimento linguístico da Libras na nossa sociedade, notamos que há uma crescente procura pelo curso de Licenciatura em Letras Libras, incluindo alunos ouvintes e surdos.

²⁶ Disponível gratuitamente em: <https://corpuslibras.ufsc.br/publicacoes/categoria?categoria=Livro>

Atualmente (2025), em Mato Grosso, não temos a oferta da disciplina de Libras para a educação básica, apenas em situações pontuais com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e nas escolas especiais. Entendemos que esta será uma das próximas conquistas da comunidade surda, uma vez que a obrigatoriedade da disciplina já é prevista desde o reconhecimento da língua e ganhou força com a aprovação do Projeto de Lei nº 6284/2019²⁷ em 12/11/2024. Os desdobramentos dessa oferta motivaram a reflexão nesta tese.

1.2 – Definição de língua

A língua é um símbolo, um modo de identificação, um instrumento que nos permite conhecer e organizar o mundo, atribuindo sentido às relações humanas. Nesse sentido, trazemos a definição de língua feita por Saussure:

Para nós, ela não se confunde com linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Saussure, 1972, p.17).

Ainda que, popularmente, a Libras seja reconhecida como língua desde 2002 pela Lei 10.436, até os dias atuais, os meios de comunicação e aqueles que não fazem parte da comunidade surda insistem em considerar que a Libras seja uma linguagem. Não é raro as diferentes mídias referenciem a Libras como *Linguagem Brasileira de Sinais*.

O desconhecimento de sua estrutura linguística leva as pessoas a crer que ela está mais baseada em mímica do que, de fato, uma língua. Entendemos, assim como Terra (2018), que popularmente as pessoas utilizam das palavras *Linguagem/Língua* para designar uma mesma realidade. Porém, do ponto de vista linguístico, esses conceitos não devem ser confundidos: “a Linguagem envolve a complexidade e uma diversidade de problemas que suscitam a análise de outras ciências, como a Psicologia, a Antropologia, e etc.; e a língua é um objeto unificado e suscetível de classificação” (Fiorin, 2015, p. 14), logo, Libras faz jus à denominação de língua. Outra questão levantada pela comunidade, de maneira geral, é a conceituação de fala, uma vez que em Libras não há oralização. O autor compreende que fala “é a exteriorização psicofísico-fisiológica do discurso” (Fiorin, 2015, p. 51).

Para Terra, nos limites do seu livro *Linguagem, língua e fala*, a Linguagem:

É todo sistema de sinais convencionais pelos quais sujeitos interagem uns com os outros. Existem inúmeras linguagens: a linguagem dos sinais de trânsito, a linguagem das bandeiras em

²⁷ Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/140061>

corridas de automóveis, a linguagem corporal, a língua que você fala etc. Podem ser classificadas como: verbal, não verbal e sincréticas (Terra, 2018, p.10).

Em outra abordagem, Paiva (2014) afirma que vem definindo língua(gem) como um "sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio - cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade" (Paiva, 2011a, 2011b), por entender que a língua não é apenas um conjunto de estruturas gramaticais. Na mesma esteira, Larsen-Freeman e Cameron explicam:

Uma perspectiva da teoria da complexidade vê a língua em uso não como um sistema atemporal, fechado, autônomo e fixo, mas como um sistema dinâmico que emerge e se auto-organiza a partir de padrões recorrentes do uso da língua em diferentes escalas de tempo — dos milissegundos das conexões neurais aos milênios da evolução — e através de uma amplitude de níveis, do individual aos pares interactantes até às comunidades de fala (Larsen-Freeman; Cameron, 1998, p. 111).

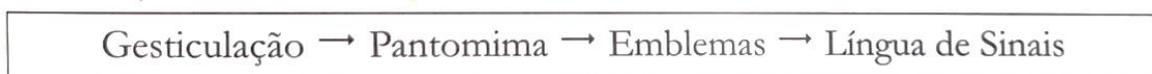
Em relação à Libras, nesta tese, adotamos a visão de Paiva (2014), considerando que os potenciais docentes que contribuíram com nossa pesquisa passaram por uma vivência na aprendizagem de línguas diferente do habitual em relação à forma de ensinar/aprender e todo o contexto do ensino em que estavam inseridos – remoto na pandemia e no retorno ao presencial –. Falaremos mais sobre no item 3.3 da tese.

Em outra concepção, pensando o sistema de representação, as línguas também podem ser verbais, não verbais e multimodais. De forma resumida, segundo Petter, a linguagem verbal é aquela cujos sinais utilizados para atos de comunicação são as palavras – escritas, faladas/sinalizadas; linguagem não verbal é aquela que tem por base qualquer outro tipo de sinal, como cores, gestos corporais, desenhos, sinais sonoros; por fim, a linguagem sincrética, aquela em que o plano de expressão apresenta linguagem verbal e não verbal ao mesmo tempo, como por exemplo, placas que contenham imagens e palavras, histórias em quadrinhos. Nesta tese, trataremos sobre a linguagem verbal “a matéria do pensamento e o veículo de comunicação social” (Petter, 2015, p. 11).

É interessante quando abordamos a reflexão sobre a diferença entre gestos e línguas de sinais, ainda que este seja um tipo de gesto sistematizado. Segundo Kendon (2004), os gestos são encontrados nos fenômenos naturais que envolvem a comunicação humana e se expressam através das mãos e expressões corporais, transformando por processos em signos socialmente compartilhados.

Para Costa (2014), as línguas de sinais, de outro modo, são uma convenção que vão dos gestos à língua. De acordo com os critérios do *continuum* proposto por Kendon, é possível perceber uma subdivisão dos gestos entre: os tipos de gestos menos convencionais e estruturados, sendo estes mais dependentes do contexto; e os gestos mais convencionais e mais independentes do contexto. Segundo Kendon (2004), o *continuum* é proposto conforme a figura abaixo.

FIGURA 3: *CONTINUUM* DE KENDON



FONTE: Costa (2014, p. 83).

Os quatro tipos de gestos podem ser interpretados, de forma resumida, como nos colocou Costa (2014), por meio de exemplos:

a) **Gesticulação:** é a produção gestual concomitante ao discurso falado. São movimentos neuromusculares produzidos pelo corpo e não obedecem a nenhum sistema de restrições. Como exemplo, podemos citar as expressões faciais que se intensificam quando a pessoa diz a frase “puxei com força”.

b) **Pantomima**²⁸: Não ocorre junto com o discurso nem segue restrições formais e também não faz parte da convenção de uma língua. Como exemplo, demonstrar por meio de ação, como se escova os dentes.

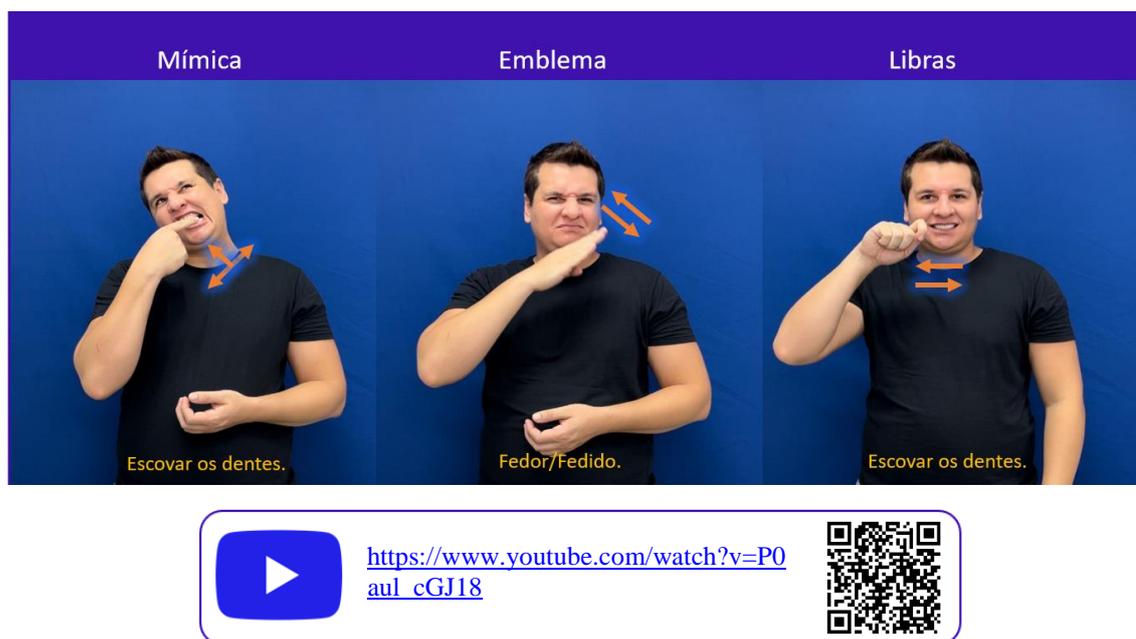
c) **Emblemas:** gestos comunicativos convencionalizados por uma comunidade que lhe atribuiu um significado, tendo características linguísticas porque possuem critérios claros de boa formação. Como exemplo, podemos citar o ato de franzir as sobrancelhas, comumente acordado como gesto para algo com mau cheiro.

d) **Língua de Sinais:** é um sistema linguístico plenamente convencionalizado e estruturado que é realizado na mesma modalidade em que os gestos se realizam. Possui itens lexicais e uma gramática como qualquer outra língua natural. Como por exemplo, na Libras o verbo classificador ESCOVAR OS DENTES.

Dos itens supracitados, os que estão diretamente relacionados a equívocos com a Libras são os itens b, c e d. Apresentamos na Figura 4 uma possível distinção entre eles por meio do exemplo “escovar os dentes” citado em dois momentos por Costa (2014).

²⁸ Modalidade do teatro baseada, principalmente, em gestos e atitudes características que não utilizam a intervenção das palavras. Na tese, utilizamos os termos pantomima e mímica como sinônimos.

FIGURA 4: DIFERENCIAÇÃO ENTRE PANTOMIMA, EMBLEMAS E LÍNGUA DE SINAIS



FONTE: Proposição do autor.

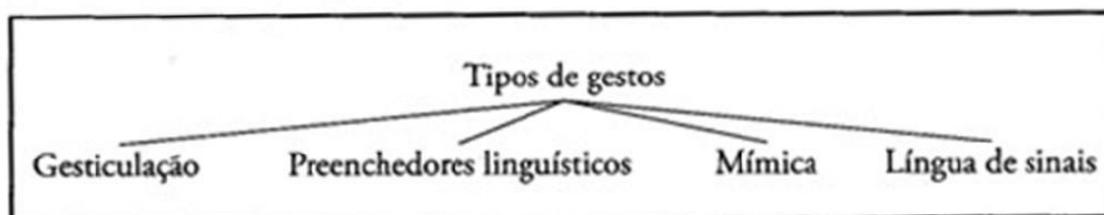
Conforme Costa (2014), percebemos que esses estudos sobre a gestualidade foram pouco visados pela Linguística. Eles desempenham um papel muito importante tanto nas línguas de sinais quanto nas línguas orais. O autor ainda acredita que a geração do pensamento filosófico e linguístico de Saussure desenvolveu-se com seus seguidores linguistas em todo mundo, tendo como foco os signos linguísticos arbitrários, enquanto os icônicos foram deixados de lado. Percebemos que a mudança desse olhar pode ter sido fomentada a partir do reconhecimento das línguas de sinais por Stokoe (1960).

Everett (2019) dedicou-se, em parte, à análise dos gestos, sendo uma proposição clara que caracteriza uma evolução dos gestos até as línguas de sinais, divergindo-as simplesmente de mímicas. Para o autor, essa diferença existe uma vez que as LS possuem todos os elementos que caracterizam uma língua, diferentemente da mímica, em que as regras não seguem padrão algum que não a iconicidade/mimetismo.

Todos os gestos são distintos das línguas de sinais, que são línguas completas. Têm todas as características das línguas faladas, tais como palavras, sentenças, histórias e até mesmo seus próprios elementos de ênfase, feitos de gestos e entonação. Esses elementos são expressos na língua de sinais por diferentes tipos de movimentos, das mãos e do corpo, e expressões faciais (Everett, 2019, p. 313 e 314).

Essa ideia fica mais evidente quando o autor apresenta um outro contínuo gestual (Figura 5), uma escala evolutiva da comunicação sinalizada humana na tentativa de compreender *O que veio primeiro: a língua oralizada ou sinalizada?*²⁹

FIGURA 5: PROPOSTA DE EVERETT DO *CONTINUUM* GESTUAL BASEADO EM DAVID MCNEILL E KENDON (2000)



FONTE: (Everett 2019, p. 312).

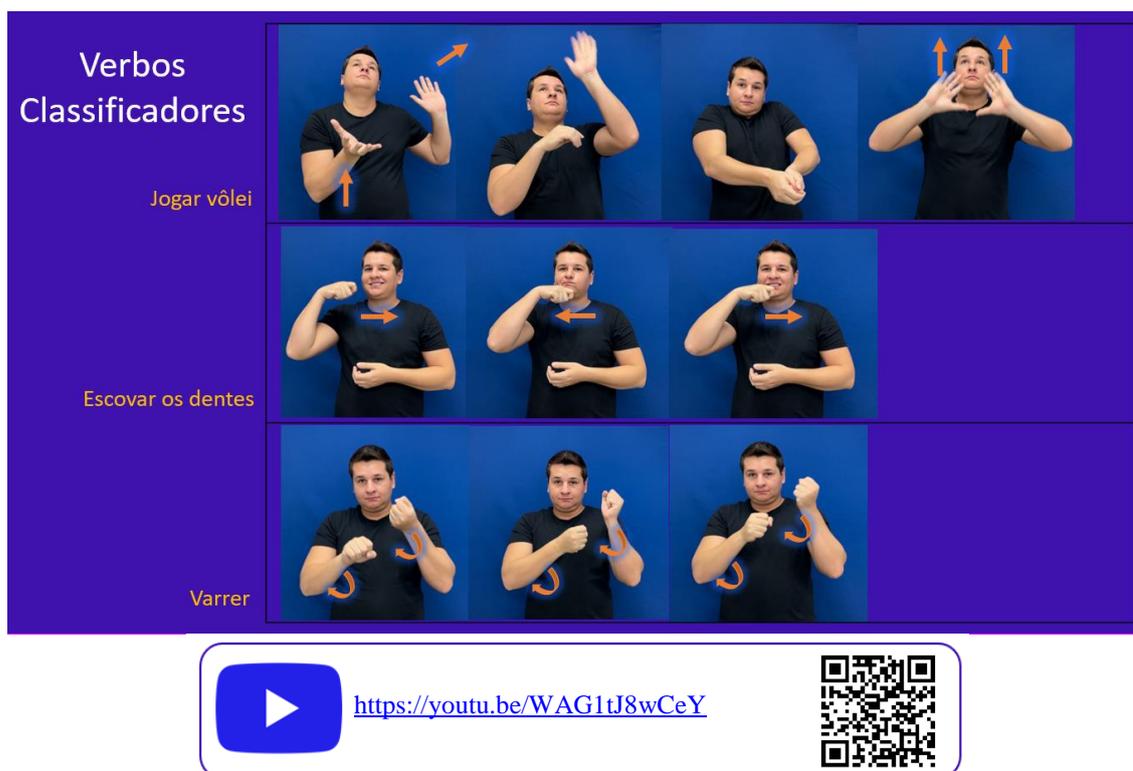
Everett (2019) explica que o *continuum* inicia com os gestos soltos, muito semelhante à proposta de Kendon (2014), seguido dos preenchedores linguísticos – gestos utilizados para substituir palavras que dariam o mesmo sentido ao discurso. Aqui, é importante frisar que, diferentemente de Kendon, Everett entende os preenchedores mais distante das línguas de sinais e, na sequência, a mímica, que imita ações do cotidiano de forma livre, sem restrições convencionadas socialmente, e termina a escala nas línguas de sinais.

É interessante perceber que, para os autores citados, as quatro etapas têm os conceitos semelhantes no entendimento da categorização dos gestos. Entretanto, o *continuum* se altera uma vez que, para Kendon, a noção de *emblema* está mais próxima das LS e, para Everett, a mímica é a composição gestual mais evoluída.

Na nossa concepção, em se tratando da Libras, concordamos com Everett, uma vez que temos muitas sentenças elaboradas em Libras com verbos classificadores em que o enunciador simula, por meio do processo anafórico, ações do cotidiano, como nas sentenças “jogar vôlei, escovar os dentes ou varrer a casa” (Figura 6). Tais produções linguísticas contribuem para que os leigos se questionem na definição de Libras como língua ou como linguagem.

²⁹ Título do capítulo três do Livro de Everett (2019).

FIGURA 6: EXEMPLOS DE VERBOS CLASSIFICADORES DE LIBRAS



<https://youtu.be/WAG1tJ8wCeY>



FONTE: Proposição do autor.

Ainda que sejam processos anafóricos complexos, estes precisam obedecer às regras das LS como: o respeito ao espaço de sinalização, aos acontecimentos reais, à proporção dos objetos, à organização espacial, dentre outras.

Everett (2019, p. 313) aponta que “nossos movimentos das mãos também podem simular um objeto ou uma ação, sem fala. Quando fazemos isso, estamos fazendo mímicas, que seguem apenas convenções sociais limitadas”. O autor complementa explicando que todos os gestos são distintos das LS, que são línguas completas e possuem tipos de movimentos – das mãos e do corpo – e expressões faciais e corporais parametrizadas.

Para Kendon e Everett, as línguas sinalizadas são a parte mais evoluída da gesticulação humana porque possuem regras a serem obedecidas, são complexas e podem ser utilizadas nas discussões dos assuntos mais complexos da humanidade.

Conforme Silva (2019), as línguas de sinais existem no Brasil em comunidades que podem ser caracterizadas pelo local em que são encontradas. A autora, em seus estudos, propôs cinco tipos possíveis de serem encontrados.

QUADRO 2: TIPOS DE COMUNIDADES SURDAS

Tipo	Autores	Local da Pesquisa
Indígenas	Kakamasu (1968) e Ferreira-Brito (1984)	Aldeia Urubu-kaapor (Brasil)
Centros Urbanos	Ferreira - Brito (1984)	Grandes Centros urbanos do Brasil
Ilhas	Martinod (2013); Formigosa (2015) e Fusilier (2016)	Ilha do Marajó (Pará – Brasil)
Vilas	Groce (1985)	Martha's Vyneyard (USA)
Zona Rural	Pereira (2013)	Cena (Piauí-Brasil)

FONTE: Silva e Quadros (2019, p. 22116).

Com base nesses estudos, comprova-se a naturalidade do surgimento (línguas emergentes) das LS em toda a extensão territorial de nosso país continental. Quadros e Silva (2017) propuseram um quadro de mapeamento das línguas sinalizadas existentes no Brasil, com base na categorização das comunidades surdas citadas acima.

QUADRO 3: LÍNGUAS DE SINAIS DO BRASIL

Classificação da língua de sinais segundo (Quadros & Leite, 2013)	Classificação da comunidade surda segundo (Quadros & Silva, 2017)	Autor (ano)	Nome da Língua de sinais	Localização
Língua de sinais Nacionais	Centros Urbanos	Ferreira-Brito (1984)	Libras	Todo o território brasileiro.
		Kakamasu (1968) e Ferreira - Brito (1984)	Língua de Sinais Urubu - Kaapor	Índios Urubu - Kaapor (Maranhão - Brasil)
		Azevedo (2015)	Língua de Sinais Sateré-Waré	Índios Sateré - Ware (Parintins - Manaus)
		Giroletti (2008)	Língua de Sinais Kaingang	Índios Kaingang (Xanxerê - Santa Catarina - Brasil)
		Vilhalva (2012) Sumaio (2014)	Língua de Sinais Terena	Índios Terena (Mato Grosso do Sul - Brasil)
Língua de sinais original	Aldeias	Coelho (2011) Vilhalva (2012) Lima (2013)	Língua de Sinais Guarani - Kaiowá	Índios Guarani - Kaowá (Mato Grosso do Sul - Brasil)
		Damasceno (2017)	Língua de Sinais Pataxó	Índios Pataxó (Aldeia Coroa Vermelha - Bahia)
		Pereira (2013)	Cena	Várzea Queimada (Jaicós-Piauí-Brasil)
Língua de sinais nativa	Comunidades Isoladas	Cerqueira & Teixeira (2016)	Acenos	Cruzeiro do Sul (Acre- Brasil)
		Charlize, Formigosa & Cruz (2016)	Língua de Sinais da Fortalezainha (PA)	Pará - Brasil
		Martinod (2013) Formigosa (2015) Fusilier (2016)	Língua de Sinais de Ilha do Marajó	Ilha do Marajó (Ilha de Soure) /Pará - Brasil
		Carlize, Formigosa & Cruz (2016)	Língua de Sinais de Porto de Galinha (PE)	Porto de Galinhas (PE - Brasil)
		Temóteo (2008)	Língua de sinais de Caiçara	Sítio Caiçara -Várzea Alegre - Ceará - Brasil.

FONTE: (Silva e Quadros, 2019, p. 22118 e 22119).

A diversidade de línguas sinalizadas – e oralizadas – que ocorrem em nosso país apontam para a necessidade de políticas linguísticas que defendam a manutenção desses patrimônios culturais identitários. A Libras foi legalmente reconhecida como uma língua oficial, entretanto, parte da sociedade brasileira, infelizmente, ainda concebe essa comunicação erroneamente como linguagem. Assim, avançamos lentamente na questão dos direitos linguísticos - fato é a produção desta tese e de muitas outras pesquisas relacionadas a essa língua. Por fim, em resumo, não podemos considerar Libras como mímica pois, conforme Araújo (2013, p. 91), ela não se limita à imitação e tem sua estrutura morfossintática baseada em princípios linguísticos. Também não podemos defini-la como linguagem, devido a sua

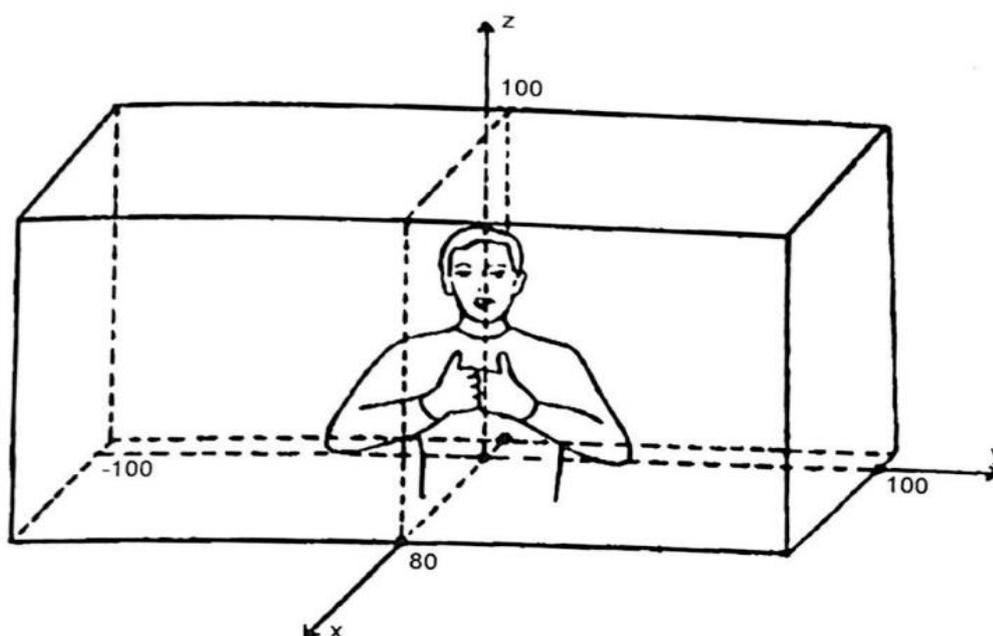
complexidade. Sendo assim, a seguir, tratamos especificamente sobre a estrutura regente da língua que lhe atribuiu o *status* linguístico.

1.3 – Estrutura linguística da Libras

Na Linguística, uma das maneiras de estudar uma língua é descrever sua estrutura. Assim, para Ferreira (2010), Libras, enquanto estrutura, se classifica como uma língua visual espacial, utiliza-se do corpo, principalmente das mãos, para expressar o pensamento, que é apreendido pela visão do interlocutor. É uma língua considerada tridimensional e simultânea.

Quadros e Karnopp (2004) explicam que as relações espaciais nas línguas de sinais são muito complexas. Na Libras, as relações gramaticais são especificadas por meio da manipulação dos sinais no espaço. As sentenças ocorrem dentro de um espaço 3D definido, na frente do corpo, em uma área limitada pelo topo da cabeça e que se estende até os quadris.

FIGURA 7: ESPAÇO DE SINALIZAÇÃO EM LIBRAS

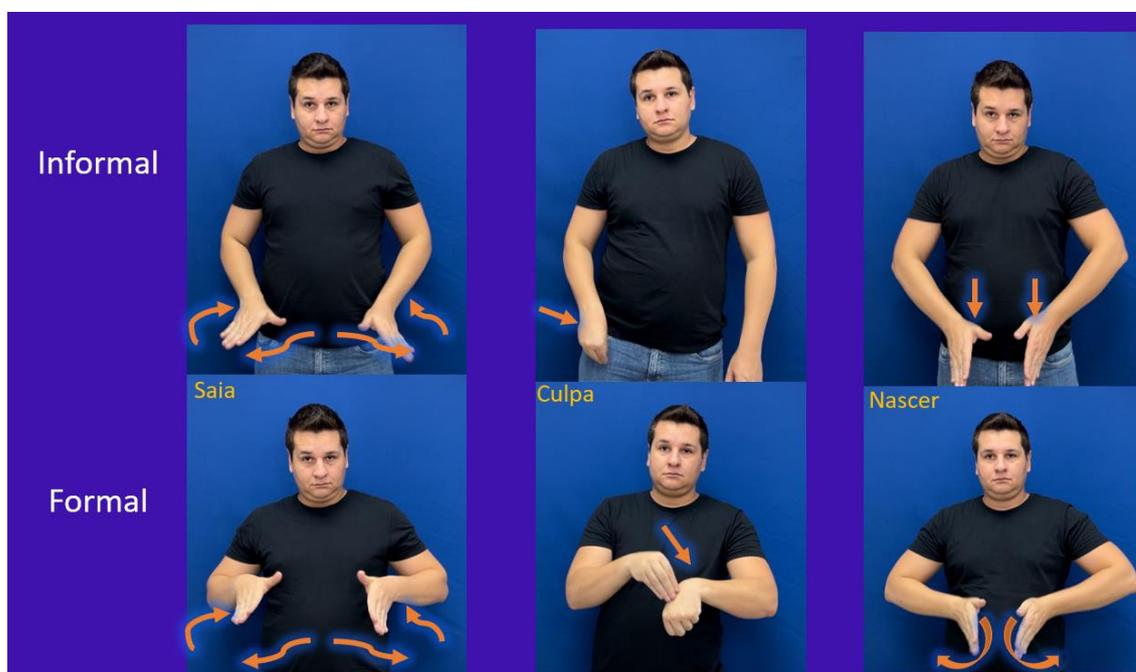


FONTE: Ferreira (2010, p. 73).

Esse espaço delimitado na esfera formal de sinalização é utilizado para expressar o pensamento de quem sinaliza de forma simultânea. Diferente da LP, que é uma língua linear – como as demais oralizadas –, as línguas de sinais, de modo geral, permitem a ocorrência da simultaneidade de fatos apresentados no ato da construção dos argumentos. Percebemos ainda que, na prática, esse espaço se expande para o uso do espaço superior sobre os ombros com o tronco levemente flexionado para trás, o que denota a referência há acontecimentos do passado, bem como alguns sinais utilizados na comunicação cotidiana – compreendida aqui como no

contexto informal – são marcados no espaço da coxa onde o braço estendido alcança, como, por exemplo, os sinais de SAIA, CULPA ou NASCER (Figura 8)

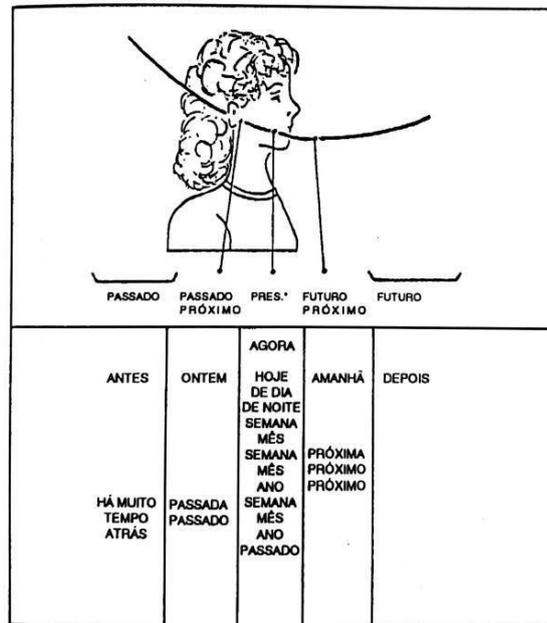
FIGURA 8: SINAIS REALIZADOS QUE FOGEM AO ESPAÇO FORMAL DE SINALIZAÇÃO



FONTE: Proposição do autor.

Outra questão são as marcações de aspecto temporal linguístico, em que o movimento do tronco do sinalizante para frente implica, linguisticamente, dizer que o que será sinalizado a partir dessa marcação será referenciado no futuro, assim como o tronco para trás remete que a construção enunciativa ocorreu no passado. Essa referência temporal pode ser observada na figura abaixo.

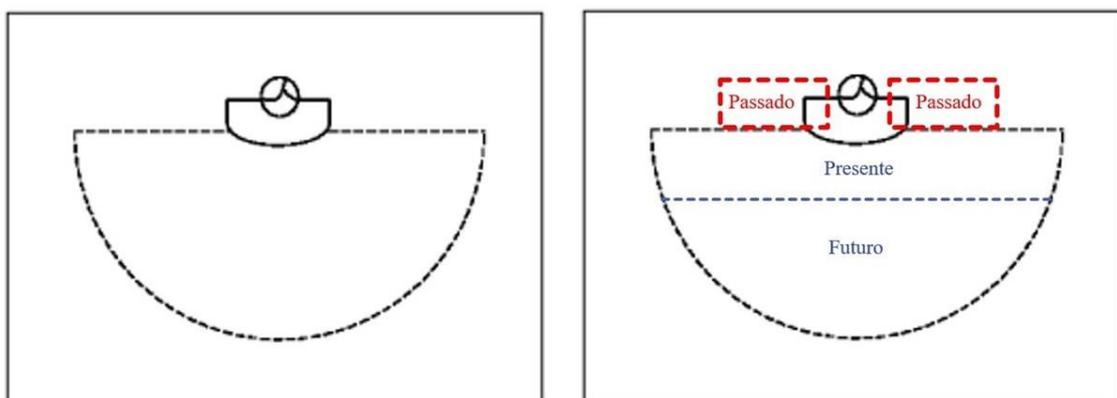
FIGURA 9: LINHA ESPAÇO TEMPORAL DA LIBRAS



FONTE: Ferreira (2010, p. 249).

Com relação a essa última colocação, percebemos que a movimentação do tronco para trás, marcando o passado por meio do corpo, proporciona um espaço de sinalização recuado. Nesse sentido, acrescenta uma extensão dorsal da proposta de Ferreira. Dessa forma, se olharmos o campo de sinalização de cima para baixo, percebemos que há uma ampliação deste, utilizando, momentaneamente, espaços próximos ao corpo, mas que se localizam pareados ao corpo. Sendo assim, propomos que o espaço de sinalização se amplie para trás do sinalizante, como na figura abaixo.

FIGURA 10: ESPAÇO TEMPO DE SINALIZAÇÃO OBSERVADO DE CIMA



FONTE: Proposição do autor com base em Ferreira (2010).

Essa ampliação de espaço de sinalização é vista com facilidade pelos sinalizantes de Libras, que dificilmente marcam a temporalidade com os sinais PASSADO, PRESENTE E FUTURO, deixando o discurso mais fluido. Falaremos um pouco mais sobre isso no tópico das expressões e Marcas Não Manuais.

Dando continuidade às questões de estruturação da língua, para tratar das áreas gramaticais de estudo, iniciamos falando sobre as questões fonológicas da língua. Para tanto, precisamos transpor alguns conceitos para as línguas de sinais.

A Libras é uma língua visual espacial, e pautar seus estudos fonético-fonológicos na comparação com pesquisas das línguas orais é um desafio. Inicialmente, foi proposta a substituição da nomenclatura da área de conhecimento para Quirologia (grego *Quiro* = mãos + *logia* = estudo). Entretanto, o termo foi abandonado pelos pesquisadores que, à época, lutavam para o reconhecimento das LS como línguas de fato e acreditavam que “criar” uma nova área de estudo não contribuiria com o reconhecimento linguístico, podendo gerar um efeito contrário, possibilitando que os linguistas continuassem desacreditando de seus estudos. Assim, manteve-se o termo fonética e fonologia para as línguas de sinais e, atualmente, esse desafio foi superado pelos linguistas.

Nesse viés, entendemos que a estrutura fonética e fonológica dessas línguas não está atrelada aos sons, sendo pautada nas articulações dos sinais executados por meio de parâmetros que envolvem braços, mãos, dedos, tronco, face e espaço de sinalização intitulado espaço neutro³⁰. Tais estudos acontecem por meio da análise combinatória dos cinco parâmetros das línguas de sinais. Stokoe (1960) propôs os três primeiros: Configuração Manual – CM; Movimento – M; Ponto de Articulação – PA. Futuramente, foi complementado por Battison (1974) com outros dois: Orientação da Palma da Mão – O e Expressões Faciais ou Corporais – EFC, configurando, atualmente, os cinco parâmetros da Libras.

Para Quadros (2019), a fonética vai se ocupar de todas as unidades de produção e percepção de articuladores manuais e não manuais manifestadas de forma gradiente na sua expressão física. Isso implica dizer que serão observadas as formas fonéticas visual-manuais diferentemente das formas acústicas das línguas oralizadas.

A combinação entre os parâmetros resulta nos sinais da Libras e, a partir desses, as análises fonológicas ocorrem. Sinais que acontecem apenas com uma mão ou com as duas; com movimentos – simultâneos, alternados, retilíneos dentre outros; tocando no corpo ou ocorrendo no espaço neutro – espaço de sinalização frente ao corpo; com a orientação da palma – para

³⁰ Espaço de sinalização à frente do corpo conforme Figura 7 da autora Ferreira (2010) citado anteriormente.

frente, voltada para o corpo, para baixo ou para cima; por fim, com ou sem expressões tanto faciais quanto corporais. Mais adiante, nos dedicamos a falar especificamente deste último que muito nos interessa. Comparando os estudos entre as LS e as orais, a fonologia é a área de estudo mais desafiadora para compreender, as demais se assemelham muito.

Na sequência, a morfologia na Libras dedica-se a perceber os fenômenos que ocorrem, assim como nas línguas orais, na formação, nas flexões e nas classificações dos sinais, assim como nas palavras. Para Quadros, a morfologia foi:

O campo de estudo de línguas de sinais cresceu significativamente na última década, ganhando relevância tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social. Apesar dessa relevância estudos linguísticos baseados na Língua Brasileira de Sinais (Libras) ainda carecem de uma maior fundamentação empírica, em parte devido aos grandes desafios que o registro e a manipulação de dados de uma língua sinalizada impõem ao pesquisador (Quadros, 2015, p. 32).

A manipulação dos dados de uma língua visual conta com o apoio das novas tecnologias de audiovisual. Ao passo que elas evoluem, as possibilidades com a língua se expandem. Entretanto, seu maior registro é realizado na escrita da LP, ou seja, em uma segunda língua, que os surdos, em sua maioria, têm dificuldades com o uso.

A Libras possui algumas propostas de registro gráfico da língua como SignWriting (Rachel Sutton, 1974), Escrita das Línguas de Sinais - ELiS (Estelita Barros, 2015), Sistema de Escrita para Línguas de Sinais - SEL (Adriana Lessa de Oliveira, 2012) e VisoGrafia (Cláudio Benassi, 2018). Tais propostas esbarram na questão da legislação do reconhecimento da língua que explicita em seu parágrafo único que: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002) e, também, por uma certa resistência da comunidade surda em relação ao aprendizado de tais possibilidades.

Diferente do Português e das outras línguas orais, que, de modo geral, são línguas lineares, as línguas de sinais são marcadas pela simultaneidade. As ações propostas no discurso podem ocorrer ao mesmo tempo, o que gera certa dificuldade para aprendizes de uma primeira língua de sinais.

A simultaneidade é uma característica importante nas línguas de sinais. Por meio deste dispositivo linguístico, o locutor consegue descrever eventos que ocorrem ao mesmo tempo. No português, temos alguns marcadores de simultaneidade, sendo o mais comum, segundo Neves *et al.* (2023, p. 327), os termos JUNTOS e o uso da conjunção E, conforme exemplos:

- a) João e Maria assistiram juntos à TV;
- b) João assistiu TV e comeu.

Para Morgan (2002, p. 16), nas línguas de sinais, os falantes fazem uso das duas mãos, do próprio corpo e do rosto no momento de sinalizar; assim, efetuando o enunciado em um único movimento. A diferença entre linearidade e simultaneidade fica mais evidente quando estudamos a organização frasal da Libras. Assim como em português, ambas possuem como organização base a constituição de ordem SVO: Sujeito – Verbo - Objeto.

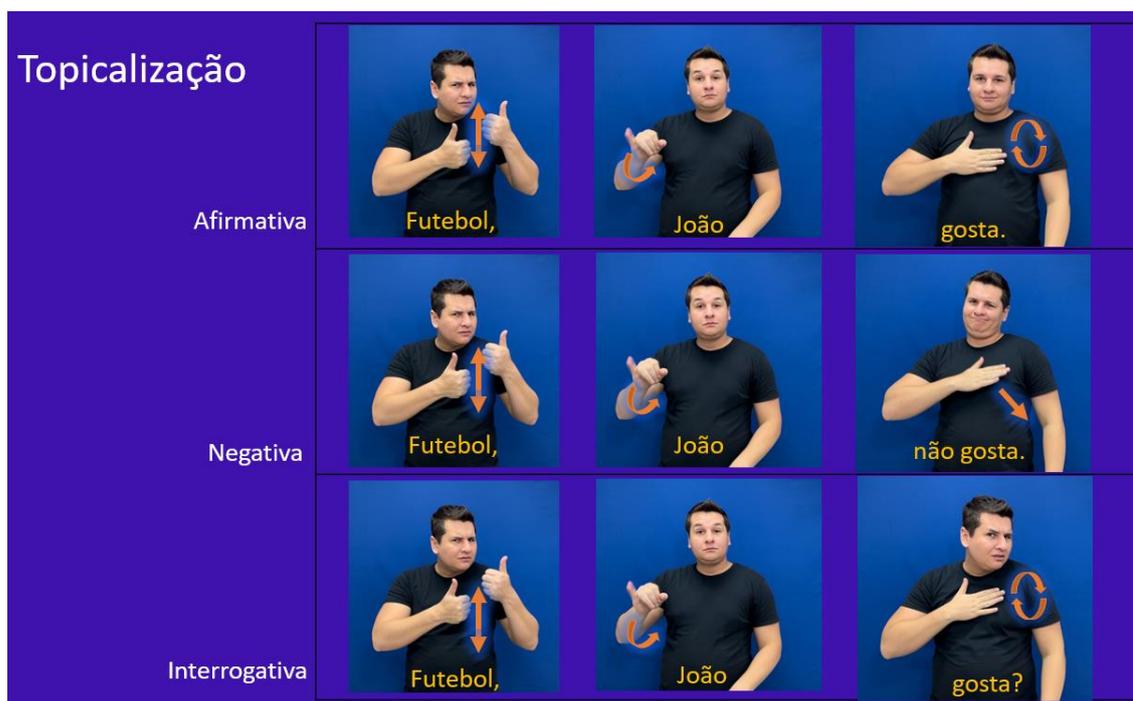
Os primeiros autores a aprofundarem as pesquisas sobre organização de frases em Libras foram Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995). Ambas afirmavam que a ordem SVO era predominante nas sentenças. Posteriormente, Quadros (1999) realizou diversos testes sintáticos e apresentou uma descrição mais detalhada da estrutura frasal em Libras, trazendo evidências de que tal ordenação não era apenas uma ordem predominante, mas sim uma ordem subjacente da estrutura sintática em Libras.

De maneira geral, os exemplos com ordem sintática SVO são considerados mais fáceis de serem produzidos e interpretados. A literatura vem reafirmando que a ordem básica de Libras continua sendo SVO (Quadros; Karnopp, 2004; Quadros, 2019; Silva *et al.* 2023). Eles podem ser menos marcados ou se associarem às MNMs, dependendo do tipo de estrutura considerada (negação, tópico, direção do olhar marcada, interrogativa etc.).

Existem outras formas de organização sintática frasal constatadas. Porém, essas ordenações possíveis são produzidas em contextos mais marcados, ou seja, interações dos tipos de verbos, tipos de estrutura e marcações não manuais.

Para Soares (2023), uma explicação plausível para a “aparente flexibilidade da ordem da frase” na Libras está relacionada ao mecanismo gramatical da topicalização. Esse mecanismo está associado à marcação não manual – movimento de sobrancelhas. A marca de tópico associada ao sinal topicalizado é seguida por outras MNMs, a depender do tipo de construção. Desta forma, pode ser seguido por uma MNM de foco (se a sentença for focalizada), de negação (se for negativa), interrogativa (se for interrogativa), conforme exemplos a seguir:

FIGURA 11: SENTENÇAS TOPICALIZADAS EM LIBRAS COM MNMS EM EVIDÊNCIA



Fonte: Proposição do autor baseado em Quadros e Karnoop (2007, p. 147).

Outra questão que impacta na ordem das frases em Libras são os tipos de verbos. Dentre eles, os verbos manuais/instrumentais são aqueles que usam a mão para pegar algo ou para substituir um instrumento. Eles implicam mudanças da ordem por serem considerados verbos morfologicamente “pesados” (*heavy verbs*), ou seja, muito ricos morfologicamente.

Os verbos manuais/instrumentais podem ser considerados como verbos classificadores e também acabam implicando em mudança de ordem frasal. Esses verbos pesados sempre ficam no final da sentença. Assim, a ordem observada quando esses verbos entram em jogo na produção em Libras é SOV ou OSV.

Outra característica marcante observada na Libras são as frases interrogativas, também conhecidas como frases QU por englobar os pronomes interrogativos – quem, quando, o quê e qual. Possuem uma característica de MNM incorporada, a elevação da cabeça para cima associada às sobrancelhas elevadas acompanhando o franzir da testa.

FIGURA 12: MARCA NÃO MANUAL EM “QU” EM LIBRAS



FONTE: Proposição do autor baseado em Quadros *et al.* (2023, p. 53 e 54).

Ainda sobre MNMs, nesses tipos de sentenças, as interrogativas polares, aquelas que esperam uma resposta sim ou não, possuem como característica as MNMs de rebaixamento da cabeça com sobrancelhas elevadas.

FIGURA 13: MARCA NÃO MANUAL DE INTERROGATIVAS POLARES EM LIBRAS



FONTE: Proposição do autor baseado em Quadros *et al.* (2023, p. 57).

Essas MNMs já se tornaram uma regra arbitrária na língua, algo que os sinalizantes aprendizes de L2 realizam ao longo do tempo sem perceber. Assim, não é exagero afirmar que as pistas prosódicas e semânticas, por vezes, se sobrepõem às marcas morfossintáticas e impactam na compreensão do enunciado em Libras.

Em se tratando de semântica e pragmática, é preciso, inicialmente, ter clareza quando falamos sobre textos sinalizados e sua conceituação. Para Soares (2023), o texto é uma unidade de significado em que são usados recursos semióticos, sejam linguísticos e/ou não linguísticos. Ele é definido como um exemplar da língua que faz sentido para uma pessoa que a conhece, um fenômeno gramatical e multifacetado. Pode ser considerado “duradouro ou efêmero, específico de um determinado momento ou algo mais trivial, possível de ser memorizado ou facilmente esquecido” (Halliday; Matthiessen, 2014).

Concordamos com Soares (2023) quando afirma que a comunicação e produção linguística não se resumem a unidades isoladas como fonemas, morfemas, mas se configuram em um plano maior, formado pela expressão oral/sinalizada ou escrita, ou seja, situações comunicativas, em blocos que expressam sentidos, denominado texto. Eles trazem consigo uma dimensão social, histórica, cognitiva, além da já conhecida ação linguística. Para o autor, o mais

consensual tem sido admitir que um conjunto ocasional de palavras/sinais ou de frases não constitui um texto.

Um texto pode se tornar ineficiente quando há falta de contextualização das informações, por violar as relações lógicas, o que pode gerar incompatibilidades informativas. As MNMs como a falta de posicionamento bem marcado do tronco e da cabeça para a direita e para esquerda e dos traços suprasegmentais do rosto, bem como a organização da ordem dos sinais - todas essas questões impactam na construção de sentido. Antunes (2005) afirma que é necessário estabelecer relações entre todas essas unidades para compreender o sentido geral textual, não se limitando exclusivamente ao caráter semântico-lexical.

Essas relações internas textuais nos levam a uma breve discussão sobre coesão. Entendemos, assim como Soares (2023), que quando falamos sobre o tema estamos nos referindo ao modo como os elementos linguísticos se organizam e se interligam ao nível da superfície textual para formar a tessitura que define o texto, enquanto corresponde ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual permitem veicular sentidos ao texto.

Dessa maneira, percebemos que, ao produzir um texto/enunciado, o sinalizante de Libras – assim como um falante/sinalizante de qualquer outra língua – possui a capacidade de análise de sua coesão textual, de modo a garantir uma melhor compreensão e comunicabilidade de ideias entre os sujeitos sinalizantes.

Enquanto definição, entendemos que “a coesão é a ligação harmônica entre duas partes, utilizada na gramática como forma de obter um texto claro e compreensível ou relação entre os elementos da língua no nível da superfície do texto” (Soares, 2023, p. 262). Desta forma, não é uma mera sequência de frases desconexas, mas sim uma unidade linguística com propriedade estruturada textualmente e associada a um processo de produção e interpretação dos mecanismos e modelos cognitivos envolvidos nesse complexo encadeamento.

Para Antunes (2005), a coesão busca engendrar a continuidade, a progressão e a unidade semântica, relacionando-se com o aspecto local dos segmentos textuais e com o texto como um todo.

Baseado em Soares (2023), é interessante pensar em um texto considerando os critérios de coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade e situacionalizada, pois a produção textual é um evento comunicativo em que se convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Em relação à coerência é responsável pela construção de sentido dos textos, ela se encarrega de dar sentido à cadeia de ideias propostas. Sempre juntas, a coesão e a coerência fazem com que a mensagem seja compreendida pelo interlocutor.

Nesta tese, focaremos nos elementos de coesão, os responsáveis pela conexão entre as partes que compõem os mecanismos lexicais e gramaticais do texto, uma vez que nosso foco é observar as MNMs nas produções de CLs.

Neste capítulo, falamos sobre o reconhecimento da Libras enquanto língua de sinais oficial do país e os desdobramentos das conquistas com o passar dos anos, sendo uma delas a criação dos cursos de nível superior para a formação de docentes e de tradutores intérpretes da língua. Falamos, ainda, sobre a definição de Libras enquanto língua com base nos estudos linguísticos de Stokoe (1960), considerado o pai das línguas de sinais, o primeiro pesquisador a olhar para a ASL e perceber sua estrutura visual 3D, as relações propostas no espaço de sinalização em que as mudanças geram significados diversos. Por fim, falamos um pouco sobre a estrutura linguística da Libras e as relações entre os itens que, de alguma forma, contribuíram para a compreensão das análises desta tese.

No próximo capítulo, daremos continuidade ao estudo da estrutura linguística da Libras, dando um enfoque a sua visualidade (Iconicidade, Classificadores e Marcas Não Manuais).

CAPÍTULO 2 – ESTRUTURA VISUAL LINGUÍSTICA DA LIBRAS

Neste capítulo, falamos sobre a iconicidade nas línguas de sinais, traçando um panorama geral dos Classificadores (CL) e, posteriormente, sobre os Marcadores Não Manuais (MNMs) na Libras, para que possamos ter clareza quanto ao direcionamento da pesquisa mais à frente, quando abordamos tais conteúdos nas análises.

2.1 – A Iconicidade nas línguas de sinais

Para pensarmos em iconicidade das LS, iniciamos este capítulo traçando um paralelo com as línguas orais, pois, além do seu caráter fonocêntrico, percebemos que nelas também é possível prescrever a utilização de gestos com funções importantes. Tais gestos somados aos discursos formam o que Costa (2014) denomina contiguidade bimodal, o que possibilita transmitir o conteúdo da mensagem.

Até então, a Semiótica foi responsável por dar conta desses elementos da comunicação, uma vez que sempre tivemos o viés da escrita como ferramenta de análise das línguas, dificultando a dada importância da evolução dos estudos gestuais no campo linguístico.

Atualmente, novos estudos das línguas orais demonstram a importância do gestual e do icônico na construção enunciativa. Já falamos sobre os preenchedores linguísticos e, também, não é novidade que no ato comunicativo a gesticulação permite ênfase em determinadas construções enunciativas, trazendo certo grau de alteração para o sentido daquilo que está sendo dito. No português brasileiro é comum encontrar pessoas que se comunicam gesticulando, bem como na cultura italiana, em quem atribuímos um gesto característico aos seus falantes nativos (Figura 14) utilizado nos momentos de indagação.

Aquelas mãos semiflexionadas com palma para cima e dedos estendidos encostados nas pontas também é uma configuração presente na Libras. Por exemplo, no pronome interrogativo “COMO?”, conforme abaixo.

FIGURA 14: GESTICULAÇÃO TÍPICA DE FALANTES DE ITALIANO E O PRONOME INTERROGATIVO COMO EM LIBRAS



FONTE: Proposição do autor.

Especificamente tratando da iconicidade nas línguas de sinais, ela permeia todos os níveis linguísticos de seu estudo. Sabemos que sua manifestação ocorre efetivamente nas línguas sinalizadas de modo geral. Ainda sim, percebemos que se trata de “um fenômeno bastante produtivo, que evoca os eventos de forma altamente motivada” (Quadros, 2019, p. 113).

Klima e Bellugi (1979) investigaram esse fenômeno a partir de um experimento que consistia em apresentar alguns sinais para participantes que desconheciam a língua de sinais em questão e, posteriormente, questionar quais sinais eles acreditavam basear-se na iconicidade. Os resultados apresentados por essa pesquisa concluíram que os sinais, embora fossem icônicos, eram também arbitrários, ou seja, a iconicidade e a arbitrariedade não são conceitos que se opõem como tradicionalmente são apresentados.

No campo das línguas de sinais, Taub (2000) demonstrou que diversos aspectos do conceito motivaram a construção de um signo no léxico e na gramática. Segundo Costa (2014), a pesquisa de Taub se baseou no uso de uma configuração manual em língua de sinais, buscando sua motivação, tentando encontrar informações específicas que permitissem entender essa

motivação. Ela entendeu que qualquer representação do signo está associada a um referente no universo conceitual, e a motivação ocorre do significado para o significante, ou seja, os sinais parecem o que significam.

Taub (2012) analisou ainda a iconicidade tanto na representação de sinais e eventos concretos quanto na combinação de iconicidade com metáfora e metonímia para representar conceitos mais abstratos. Um dos primeiros pontos abordados foi que a ‘transparência’ não é critério adequado para medir a iconicidade, pois nem sempre o sinal implica uma relação de transparência com seus referentes.

Podemos dizer que tal afirmação é um fato quando apresentamos alguns sinais icônicos aos leigos em Libras e estes não reconhecem a iconicidade no sinal produzido. Logo abaixo, temos a Figura 15, que apresenta o sinal de “TARTARUGA MARINHA”. É possível perceber a motivação icônica do sinal no movimento característico que esses animais realizam quando estão se deslocando na água.

FIGURA 15: TARTARUGA MARINHA E SEU SINAL ICÔNICO EM LIBRAS

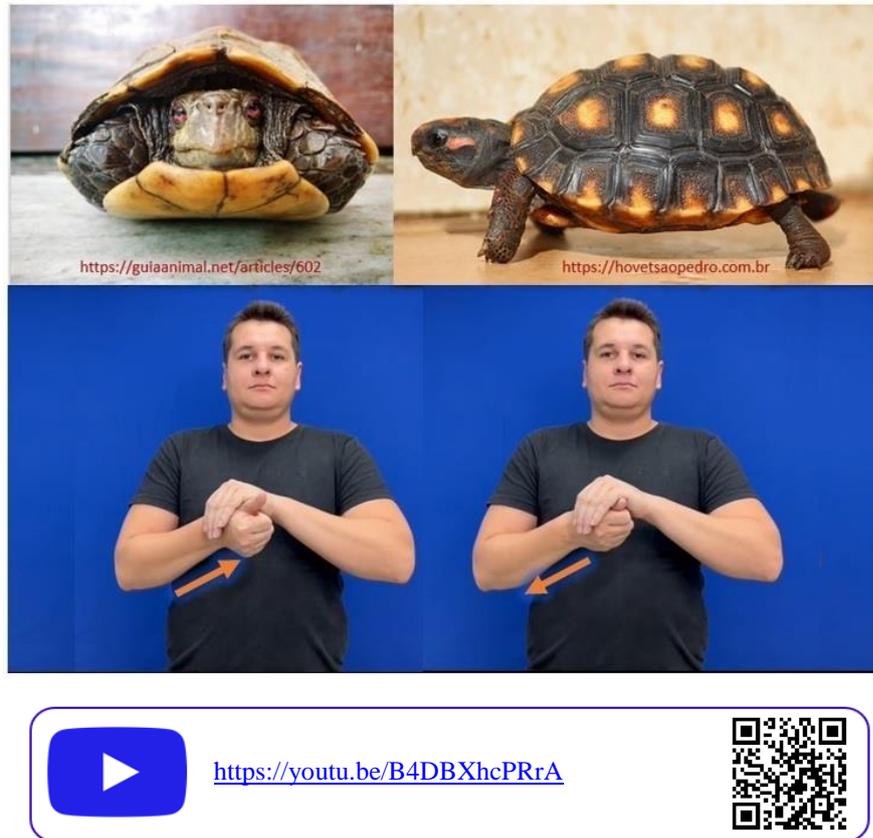


FONTE: Proposição do autor.

Os sinalizantes de Libras confundem o sinal de “TARTARUGA MARINHA” e o de “JABUTI” (Figura 16). Parente das tartarugas, mas com hábitos terrestres, esses animais

também possuem um sinal icônico caracterizado pela movimentação de seu pescoço. Pois, quando se sentem ameaçados, encolhem sua cabeça e suas patas para dentro do seu casco – muito resistente – se protegendo de qualquer ataque que possa vir a sofrer.

FIGURA 16: JABUTI E SEU SINAL ICÔNICO EM LIBRAS



FONTE: Imagens da internet, organização e proposição do autor.

Ainda que tenhamos forte presença icônica em ambos os sinais, não é raro sinalizantes de Libras referenciarem as tartarugas marinhas com o sinal dos jabutis. Isso demonstra que, por mais que pareça simples, a conceituação de iconicidade é deveras complexa.

Quadros (2019) entende que essa definição simplificada carece da complexidade cultural e conceitual atrelada ao icônico. Ela sugere que seria mais apropriado reconhecer que as formas dos sinais possam ‘lembrar’ algo, incluindo informações de ordem mais conceituais e culturais. Esta última associa-se a grupos sociais que elegem aspectos específicos que possam lembrar o sentido dos sinais. É fato que, por muito tempo, os linguistas de línguas de sinais se empenharam em encontrar fenômenos linguísticos nas línguas para demonstrar seu estatuto linguístico, como línguas e não linguagem – mímica, gestos ou pantomima. Segundo Taub (2012), os pesquisadores ignoraram a iconicidade das LS porque se ocuparam em ‘provar’ seu

estatuto linguístico. Anos depois, não podemos dizer que essa afirmação condiz com nossa realidade.

Existe um campo teórico dos estudos linguísticos intitulado Funcionalismo Linguístico (FL), em que os pesquisadores têm dado atenção especial à iconicidade (Martelotta, 2008, p. 157). O funcionalismo, para Givon (1985), é uma área de estudo que se debruça a compreender a relação entre o sistema linguístico e os diferentes contextos comunicativos em que a língua externa é usada na fala em sociedade, diferentemente do Gerativismo (Chomsky, 1986) e do Estruturalismo (Saussure, 1974/1916).

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

Para o modelo funcionalista, segundo Costa (2014), dois aspectos direcionam o olhar do pesquisador para uso, sendo eles: as relações externas envolvidas ao sistema linguístico em si que a língua desempenha e as funções externas que inferem na organização do sistema linguístico interno.

Dessa forma, as línguas naturais – incluindo as LS – constituem um conhecimento que será determinado pelos falantes a partir dos contextos de uso da língua. A iconicidade presente nos morfemas classificadores, no processo anafórico e nas dêixis das LS estão próximos ao que os leigos de línguas sinalizadas compreendem ser mímica. Na Libras, parte dessa confusão ocorre por conta da iconicidade que permeia todos os níveis de estudos linguísticos.

Existe certa similaridade entre os gestos icônicos (ou sinais) e o que entendemos como gestos espontâneos. Em ambos os casos, existe um mapeamento da forma e do referente, a diferença entre os dois tipos de produções. Ainda assim, podemos considerar que as icônicas se encontram na questão do vínculo às restrições na forma de ordem linguística que apenas os icônicos respeitarão, enquanto os espontâneos são mais livres.

Podemos exemplificar por meio dos CLs que ‘mostram’ uma representação imagética de algo com cunho gestual primordialmente icônico e, entretanto, apresentam componentes linguísticos convencionais que não variam. Esses sinais pautados na iconicidade, segundo Taub (2012), respeitam as regras fonológicas de cada língua, bem como denotam conceitos, enquanto os gestos espontâneos estão diretamente ligados a eventos.

Ainda segundo Taub, é possível perceber diferentes tipos de iconicidade, sendo eles:

a) A similaridade percebida entre forma fonética e imagem mental. O formato dos dedos das mãos remete ao objeto ou ao comportamento dele. Por exemplo: os dedos simulando o caminhar das pernas humanas.

Existem diversos tipos que exemplificam essa relação, como: número de dedos para número de entidades, maneira do movimento para a maneira da ação – como no exemplo dado acima –; duração do gesto para a duração do evento; e repetição do gesto para repetição do evento.

b) A associação entre imagem mental e o conceito denotado. Neste caso, o sinalizante tenciona mostrar alguma coisa enquanto constrói o enunciado.

Os sinais desse tipo icônico representam protótipos de uma categoria. Por exemplo: o sinal de casa repetidamente em deslocamento para a lateral, para caracterizar vizinhos/vizinhaça. Há um conceito implícito da característica física do objeto representado.

c) Os sinais icônicos metafóricos.

Aqui temos como exemplo expressões idiomáticas compartilhadas entre Libras e LP como “*cara de pau, segurando vela*”, dentre outras. Na figura abaixo, apresentamos os respectivos exemplos citados acima.

FIGURA 17: DIFERENTES TIPOS DE ICONICIDADE NA LIBRAS

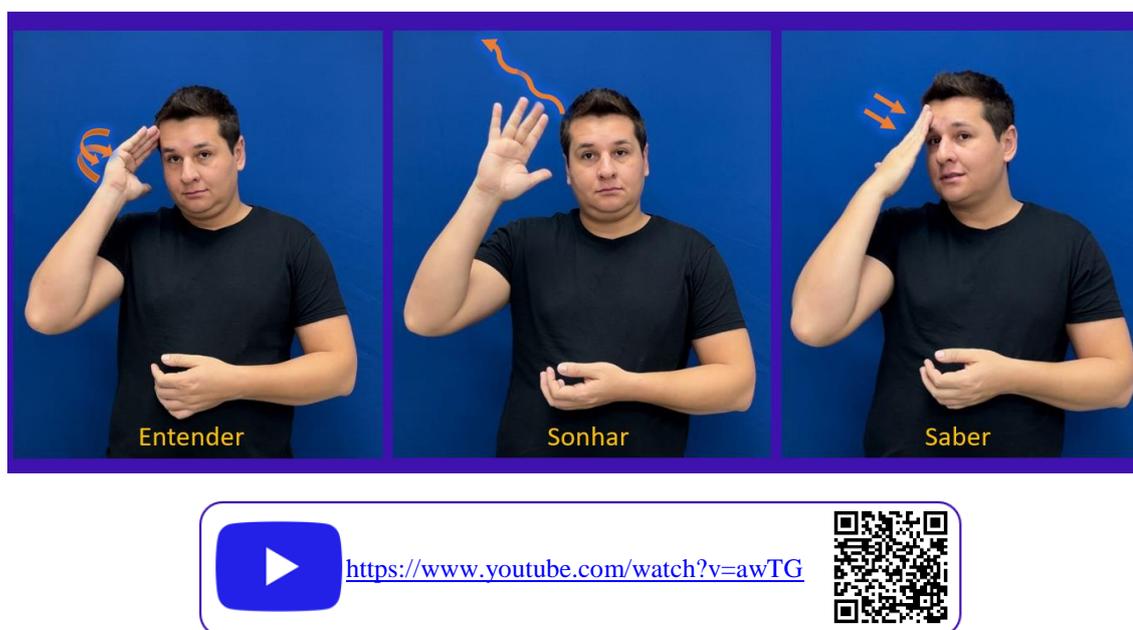


FONTE: Proposição do autor baseado em Taub (2012).

Para Van Der Kooij e Zwitserlood (2016), essa motivação icônica inicialmente, para vários sinais, pode parecer até mesmo no nível fonológico, remetendo a algum tipo de motivação, embora não tenha um significado explícito. Os autores atribuem uma forma bem discreta de manifestação da iconicidade possível em unidades mínimas de significado.

Como exemplo, Quadros (2019) remete ao parâmetro de ponto de articulação de alguns sinais que, embora não representem um morfema propriamente dito, parece haver uma motivação icônica, como nos casos dos sinais que referem “ENTENDER, SONHAR E SABER” (Figura 18), todos realizados na testa – assim como outros que relacionam-se com o intelecto. A autora ainda compara com a ASL, em que tais sinais ocorrem no mesmo ponto de locação.

FIGURA 18: SINAIS COM PONTO DE ARTICULAÇÃO NA TESTA EM LIBRAS



FONTE: Produzida pelo autor.

Em Libras, podemos listar outros sinais que se relacionam com esse ponto de articulação, como nos seguintes termos: “APRENDER, FÁCIL, DIFÍCIL, NÃO SABER, INOCÊNCIA, TRAUMA”. Todos estes são relacionados ao intelecto humano, logo, todos estão alocados na cabeça.

Quadros (2019) percebe que, para alguns autores, parece ocorrer uma fusão entre a fonologia e a morfologia. O significado remanescente motivado pode estar listado no léxico para ser reutilizado por um novo sinal que remeta a mesma unidade de sentido. É possível perceber essas relações para além da cabeça, como no caso de sinais de sentimento estarem

localizados no tórax, indicando uma motivação indireta pela iconicidade relacionada ao local onde está o coração.

Taub (2012) chegou à seguinte conclusão: a iconicidade está presente em todas as línguas – tendo mais elementos icônicos nas línguas de sinais do que nas línguas orais –, sendo uma forma de criar itens linguísticos em que tais estruturas icônicas convencionizadas emergem por meio da repetição de sobreposição de imagens mentais e referentes. Ela diz ainda que a combinação de iconicidade com metáforas e metonímias permite a representação de conceitos mais abstratos, preservando uma representação motivada.

Silva e Quadros (2023) destacam que o fato de as línguas apresentarem iconicidade não anula a arbitrariedade presente nelas, ambas as propriedades coexistem nos sistemas linguísticos. Para Valli e Lucas (2002), por muito tempo, a ideia fantasiosa de que a iconicidade colocava as línguas de sinais como um conjunto de “imagens no ar” (“*pictures in the air*”) foi superada a partir do momento em que os estudos da linguagem passaram a entender que os sinais são unidades linguísticas, ou seja, não são imagens representadas na cabeça do sinalizante. Na verdade, para Valli e Lucas (2002), embora a iconicidade dos sinais seja interessante e importante, ela representa apenas um aspecto das línguas. Ainda que os autores se refiram à ASL, tal afirmação transcende para todas as línguas de sinais.

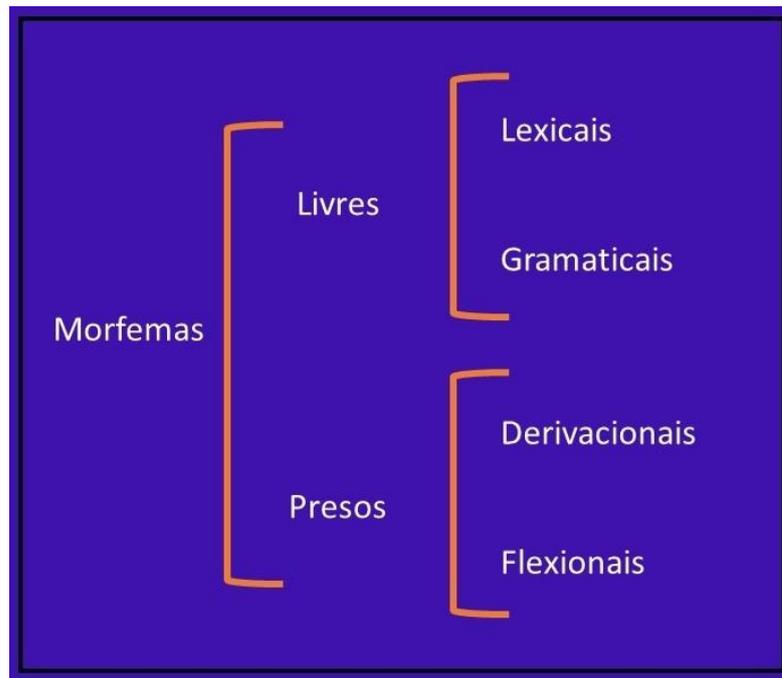
Esclarecida a importância da iconicidade na Libras, a seguir, falamos um pouco sobre essa relação com os CLs.

2.2 – Classificadores na Libras

Os classificadores são representantes que apresentam motivação icônica provinda de estruturas conceituais gerais. Esse tipo de construção morfológica se diferencia dos processos de gramaticalização já estabelecidos, como os identificados em línguas jovens.

Os CLs são formados por morfemas constituídos por configurações de mãos que indicam classes específicas – portanto, morfemas – associadas a movimentos e representações motivadas iconicamente. Antes de iniciarmos as discussões do item de capítulo, conceituamos os morfemas (Figura 19), a fim de compreender as ocorrências no capítulo dedicado às análises. Veja a figura abaixo:

FIGURA 19: CATEGORIZAÇÃO DOS MORFEMAS



FONTE: Proposição do autor baseado em Quadros *et al.* (2023, p.184)

Assim como no Português, em Libras, os morfemas livres e presos, de início, são hierarquicamente distribuídos: os morfemas livres como lexicais ou gramaticais, e os morfemas presos como derivacionais ou flexionais. Para entender as relações dos tipos de morfemas, nos baseamos nas definições de Pinheiro *et al.* (2022). Segundo os autores, , nas línguas orais, morfemas são definidos como uma unidade mínima dotada de significado que integra uma palavra. Em Libras, portanto, consideramos ser uma unidade mínima dotada de significado que integra um sinal. Pinheiro (2022) categorizou da seguinte forma:

a) Morfema Livre: refere-se ao que tem existência autônoma, figurando sozinho como um vocábulo. Por exemplo, na língua portuguesa, as palavras “PÁ, DIA E FELIZ”. Em Libras, consideramos os sinais que, por si só, tem um significado, como “CASA, LUZ E LÁPIS”. Eles podem ser lexicais ou gramaticais:

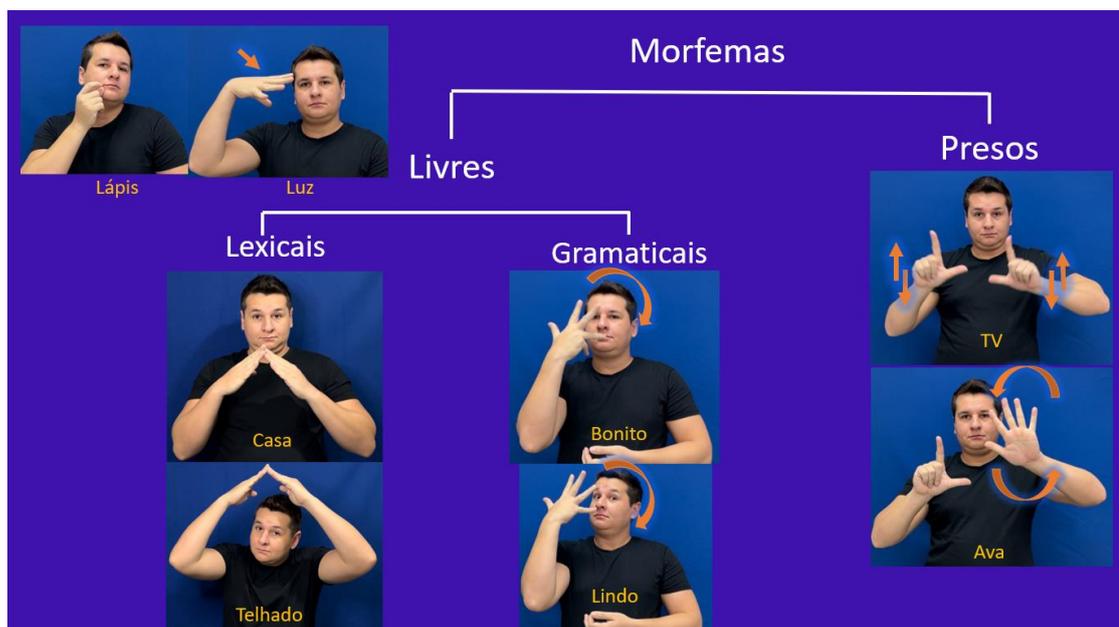
i. Morfema Lexical: elemento invariável que é responsável pela base do significado, também chamado de radical/raiz. Em língua portuguesa, são exemplos as unidades CAS - a partir dessa base, podem-se agregar outros morfemas, gerando novos significados (“CASA, CASAS, CASINHA, CASARÃO”). Em Libras, eles serão os itens lexicais responsáveis pela base de um significado, podendo ser constituído por apenas três parâmetros: uma Configuração de Mão (CM) somada a uma Orientação da Palma da mão (OR), localizadas em algum Ponto de articulação (PA) – espaço neutro frente ao corpo ou ancorado em alguma

parte do corpo (tronco, cabeça, membros superiores) -, que permitem agregar morfemas gramaticais ou morfemas presos. Exemplo: o sinal de “CASA” feito no espaço neutro à frente do corpo; se realizado no espaço acima da cabeça torna-se Teto/telhado;

ii. Morfema Gramatical: que tem significação interna porque se origina nas relações e nas categorias gramaticais pertencentes à língua. Dito de outra forma, é o afixo que se combina com radicais de nomes e de verbos para dar noção de pessoa, de tempo, de número etc. Em Libras, também assumimos essa mesma definição, ao passo que os parâmetros Movimento (M) e Expressões Não Manuais (ENM), quando combinados ao morfema livre ou ao morfema lexical, são os morfemas responsáveis pela predicação nominal, verbal, número etc. Exemplo: as variações de grau no sinal “BONITO” que, para elevação de grau expande o movimento e arregalam-se os olhos elevando as sobrancelhas, “BONITÃO”; já a diminuição do M somado as MNMs de olhos semicerrados, sobrancelha franzida e boca no formato em bico caracterizam o sinal de “BONITINHO”.

b) Morfema Preso: aquele que não tem existência independente, como o ‘s’ nas palavras “PÁS” e “DIAS” na LP. Em outras palavras, só ocorre concomitantemente a, pelo menos, um morfema adicional, tornando um conjunto indissociável. Em Libras, corroboramos dessa mesma definição e, nesse caso, em algumas situações, os parâmetros PL e M podem ter a função de morfemas presos, nos quais, se houver alteração, o sinal não existe. Exemplo: o sinal de “TELEVISÃO” possui a CM de L utilizado para representar telas nos sinais de *slide*, *live* ou Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

FIGURA 20: MORFEMAS EM LIBRAS





FONTE: Proposição do autor com base em Pinheiro (2022).

Compreendidas as definições de morfema adotadas por esta pesquisa, passamos a falar sobre o fenômeno linguístico recorrente nas línguas sinalizadas, os Classificadores - CLs. Para Capovilla e Raphael (2008), o conceito de CL diz respeito aos diferentes modos de como um sinal é produzido, dependendo das propriedades físicas específicas do referente que ele representa. Geralmente, eles representam algumas características físicas do referente, como seu tamanho e forma, ou seu comportamento e movimento, ambos influenciados pelas ENMs - traços prosódicos que conferem uma ampla flexibilidade denotativa e conotativa aos sinais. Quadros (2019) acredita que esse tipo de morfologia simultânea está diretamente relacionado com a modalidade visual espacial percebida pela utilização do corpo (mãos, braços, tronco e face) na produção de palavras.

Os CLs “são geralmente definidos como morfemas que classificam e quantificam substantivos de acordo com critérios semânticos, além de classificarem um substantivo intrinsecamente” (Pinheiro, 2022, p. 34). Essa definição cabe para quase todas as línguas humanas que tenham meios gramaticais para categorizar substantivos. O autor ainda complementa explicando a relação de consenso entre pesquisadores das diferentes línguas de que os CLs são morfemas ou palavras usadas para descrever propriedades dos objetos, pessoas ou animais no mundo ou contidos em um dado cenário.

Pesquisas sobre o tema utilizam terminologias distintas que se caracterizam como sinônimos. Na referência dos morfemas classificadores, é possível encontrar termos como: “sinais polimorfêmicos”, “sinais policomponênciais”, “sinais representativos”, “verbos representados”, “retrato de construções” e outras terminologias. Essa falta de consenso dificulta a compilação das pesquisas feitas e gera dúvidas por parte de novos pesquisadores que se interessam pela temática.

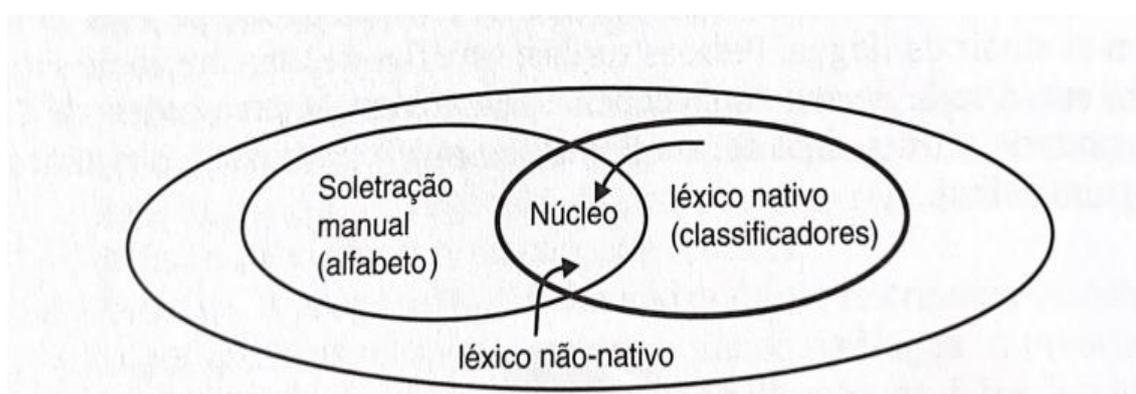
O fenômeno CL tende a ocorrer como uma palavra/sinal independente ou como um afixo em outro constituinte. “Ao escolher um classificador em uma determinada comunicação, baseamo-nos em uma propriedade do referente, como a animação, a forma e a função, em um determinado contexto” (Pinheiro 2022, p. 24).

Grande parte da comunicação em Libras ocorre fluentemente com a utilização de CLs. Segundo Supalla (1986), por serem línguas visuais espaciais, as línguas de sinais têm o

classificador como uma maneira representativa visual de descrever objetos, pessoas, animais ou situações que ocorrem em nosso cotidiano, e suas sinalizações geralmente estão associadas a algum elemento que nos remete a tal ação ou objeto.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), os classificadores necessitam de signos linguísticos para serem utilizados. Quanto maior for a riqueza de detalhes expressada na comunicação pelo sujeito que fala por meio de uma imagem a ser compartilhada, mais fácil será a comunicação e a compreensão do indivíduo que interage pelo uso da Libras. Conforme Figura 21, podemos perceber a representação lexical da Libras e o posicionamento dos CLs neste esquema enquanto léxico nativo de Libras.

FIGURA 21: REPRESENTAÇÃO DO LÉXICO DA LIBRAS



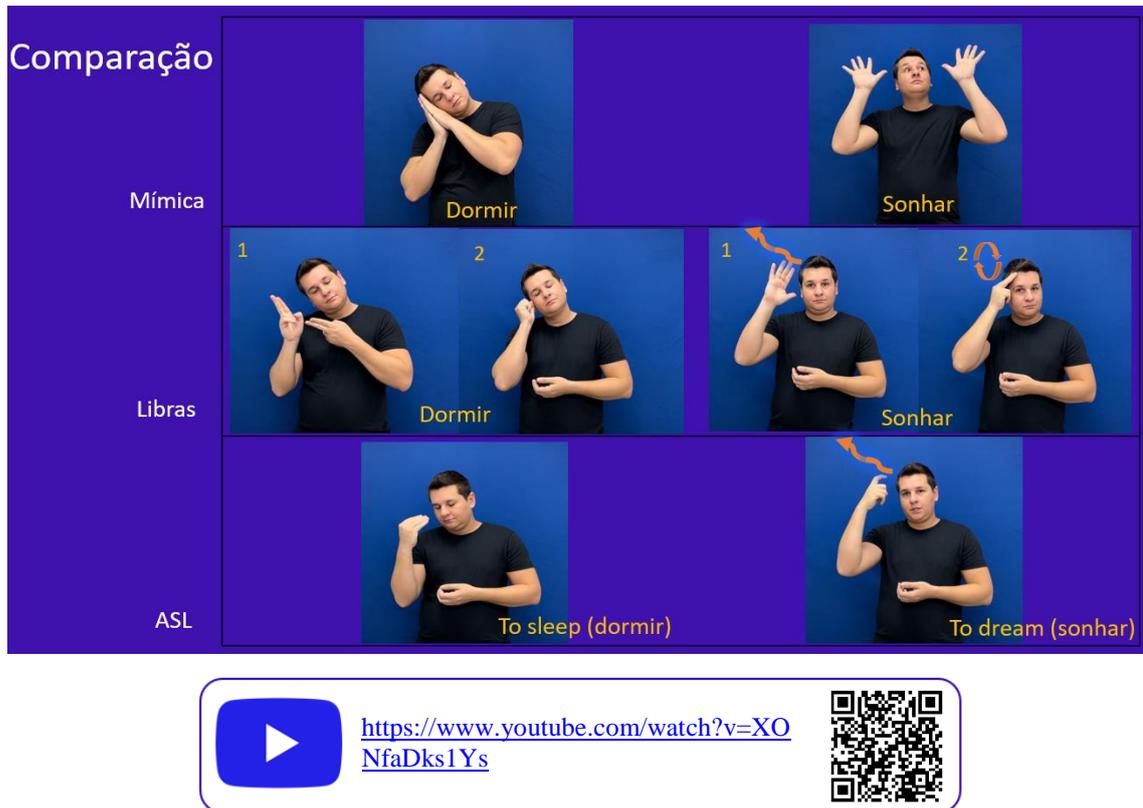
FONTE: Quadros e Karnopp (2004, p. 88).

Por mais imagéticos que sejam, os classificadores não são universais, isto é, um sinal classificador que utilizamos em Libras não será necessariamente o mesmo em ASL ou qualquer outra língua sinalizada. Pensamos que o fato da culturalidade do povo sinalizante, a forma como percebem o mundo, influencia no momento de utilizar o recurso linguístico na produção enunciativa e como ele será compreendido pelos sinalizantes da língua.

Acreditamos que a principal diferença entre a mímica e o uso dos CLs em Libras é o fato deste ser regido por regras linguísticas, enquanto no primeiro não há. Ainda que sejam miméticos, os CLs precisam estar de acordo com o espaço de sinalização e os parâmetros correspondentes da Libras. Diferentemente, para o uso da mímica, não há exatamente um espaço de sinalização delimitado e as regras são acordadas com os envolvidos no momento, isto é, as regras são flexíveis, a depender do grupo que faz uso.

Como exemplo comparativo entre mímica, Libras e a ASL com relação aos sinais icônicos ou miméticos³¹, podemos citar os correspondentes a “DORMIR E SONHAR”, conforme a Figura 22 na sequência.

FIGURA 22: COMPARAÇÃO ENTRE A MÍMICA, LIBRAS E ASL EM RELAÇÃO A SINALIZAÇÃO



FONTE: Produzida pelo autor.

Percebemos nas imagens que, em relação ao léxico “DORMIR”, na mímica, é possível simular, por meio da performance, atitudes como de uma pessoa dormindo; em Libras, o sinal possui a referência visual no ato de fechar os olhos, juntamente com a inclinação da cabeça, o que ocorre da mesma forma com a ASL. Quanto ao “SONHAR”, a representação será muito individual. Nesse caso do exemplo, foi preciso utilizar da mímica “DORMIR” anteriormente para criar um contexto possível de compreensão. Tanto em Libras quanto ASL, os sinais são feitos em contato com a cabeça, relacionando com o cérebro. Nos sinais referentes ao termo “SONHAR” da Figura 22, no sinal 1 de Libras e ASL, percebemos apenas a mudança na CM, pois o movimento em ambos simula a criação de algo imaginário que atualmente tornou-se

³¹ Sinais cuja a configuração se dá através da imitação do próprio objeto ou um atributo a um determinado objeto (FELIPE, 1998, p. 10).

convencionalizado (arbitrário). O sinal 2 em Libras, relacionado ao sonho, refere-se ao contexto de metas e desejos, de maneira geral, utilizado enquanto prospecção da vida.

Feita essa comparação, agora, pensando especificamente em classificadores nas línguas de sinais, Ferreira (2010) nos coloca um exemplo de diferenciação entre três línguas ao utilizar o CL para sinalizar veículos (Figura 23). Em ASL (CM 3), a palma da mão é voltada para o lado, o que, para nós, não lembra iconicamente um veículo, contrastando com o nosso sinal em Libras e também em Língua de Sinais Israelense (ISL). Estas sinalizam com a palma da mão voltada para baixo (CM B), representando um carro/caminhão, ou com a mesma configuração, mas com a palma para o lado, representando moto ou bicicleta, conforme imagem abaixo.

FIGURA 23: COMPARAÇÃO DO SINAL CLASSIFICADOR DE VEÍCULOS EM ASL E LIBRAS

CM 3		CM B		CM B	
Veículos - ASL		Carros, caminhões – ISL/Libras		Motos, bicicletas – ISL/Libras	

FONTE: Bernardino (2002, p. 255).

Os CLs envolvem uma categoria polimórfica específica das línguas de sinais. Para Quadros (2019, p. 66-67), esse tipo de produção abrange uma combinação de morfemas altamente complexos, simultaneamente articulados. As descrições de classificadores apresentam diferentes tipos: a) de tamanho e forma; b) de entidade; c) de manipulação.

Allan (1977), a partir de alguns critérios, concluiu que os CLs se realizam como morfemas na estrutura de superfície sob condições específicas, e são dotados de significados, pois denotam alguma característica que se sobressai ou que é atribuída a uma entidade referida por um nome. O autor definiu os classificadores a partir dos seguintes critérios:

- a) Realizam-se como morfemas na estrutura de superfície sob condições específicas;
- b) Possuem significado, já que os classificadores denotam alguma característica saliente ou imputada a uma entidade que é referida por um nome.

O autor pesquisou mais de cinquenta línguas que fazem uso de tais morfemas, e concluiu que os sistemas de classificadores encontrados constituem um conjunto completo e universal em línguas, sendo possível agrupá-las nas seguintes categorias:

- a) Línguas de classificador numeral: são línguas em que um classificador é obrigatório em muitas expressões de quantidade, anafóricas e dêiticas.

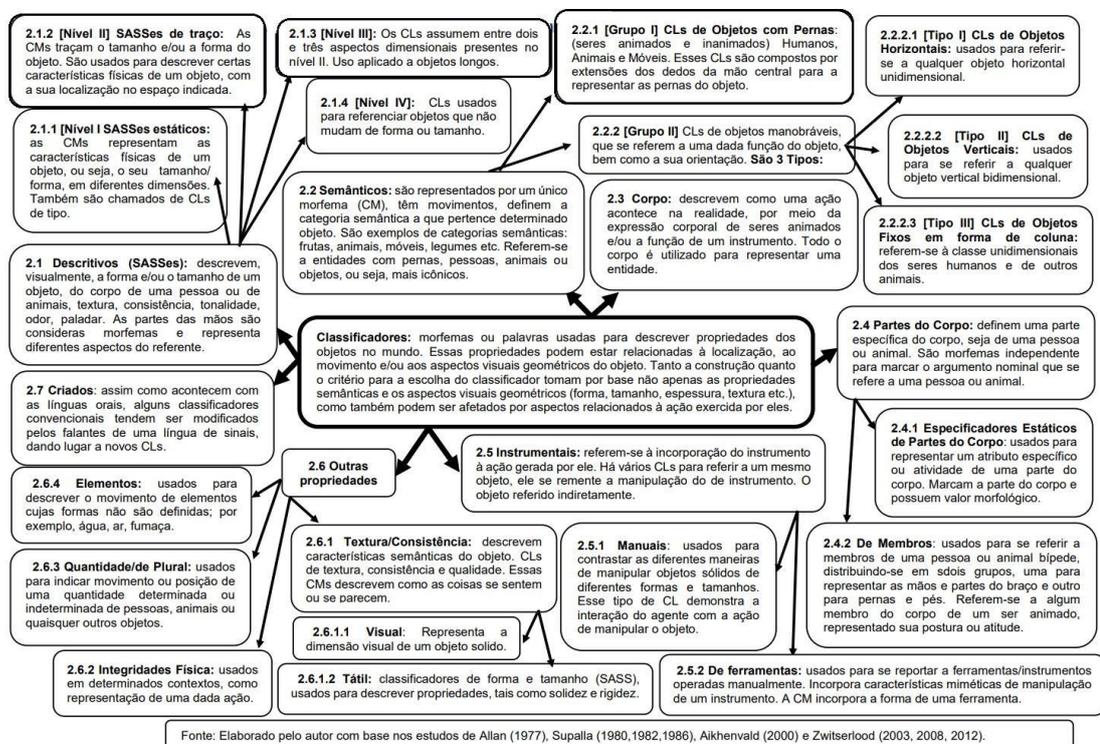
b) Línguas de classificador concordante: são línguas em que os classificadores são afixados (geralmente prefixos) aos nomes e seus modificadores, predicados e proformas.

c) Línguas de classificador predicativo: são línguas que possuem verbos classificadores, que variam seu radical de acordo com as características das entidades que participam enquanto argumentos do verbo, como, por exemplo, os verbos de movimento/localização, sendo esta a categoria na qual a Libras se encaixaria.

d) Línguas de classificador intra-locativo: são línguas nas quais classificadores nominais são embutidos em expressões locativas que, obrigatoriamente, acompanham nomes em muitos contextos.

Para além de Allan e Supalla, outros pesquisadores se debruçaram no estudo das línguas que possuem tais recursos, como Aikhenvald (2000) e Zwisterlood (2012). Pinheiro (2022) criou um quadro (Figura 24) retratando um mapeamento de todas as categorias de classificadores encontradas em línguas orais ou sinalizadas.

FIGURA 24: RELAÇÃO DAS CATEGORIAS DE CLASSIFICADORES NAS LÍNGUAS PELO OLHAR DE PINHEIRO (2022)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Allan (1977), Supalla (1980,1982,1986), Aikhenvald (2000) e Zwisterlood (2003, 2008, 2012).

FONTE: Pinheiro (2022, p. 90).

Os classificadores podem combinar duas ou mais dessas categorias, as quais podem ser ainda subdivididas. Com base nesse mapeamento, compreendemos, como Ferreira (2010),

que as LS são línguas do tipo de classificador predicativo, pois seus CLs podem desempenhar diversas funções como a de nome, adjetivo, advérbio de modo ou de locativo. Entretanto, é no verbo ou no adjetivo que eles se incorporam. Para a autora, tanto a Libras quanto a ASL se enquadram como pertencentes ao uso de CLs predicativos.

Cada língua de sinais possui uma maneira representativa de seus CLs. Nesse sentido, Supalla (1986) traz em suas pesquisas com classificadores na ASL uma divisão em seis categorias diferentes, base comparativa para pesquisas em línguas de sinais, inclusive na Libras, sendo elas:

- a) Classificadores especificadores de tamanho e forma: a configuração manual representa a dimensão do referente (tamanho e forma).
- b) Classificadores semânticos: esses se referem às propriedades semânticas do objeto.
- c) Classificadores corporais: geralmente usados para representar algum ser animado, ou para se referir a formas.
- d) Classificadores de partes do corpo: a CM tende a assumir a forma de alguma parte do corpo.
- e) Classificadores de instrumentos: esses utilizam a CM para mostrar os objetos em uso. Supalla (1986) separa esse grupo em dois: (i) Classificador manual instrumental, em que a CM representa o objeto a ser manipulado; (ii) Classificadores de ferramenta, em que o objeto é manipulado como se fosse uma ferramenta.

Concordamos com Felipe (2002), que aponta para o fato de que quando aplicadas na Libras, essas categorias não funcionam como um todo, visto que algumas deveriam não existir por fazerem parte da estrutura visual da língua dentro do contexto específico, não necessariamente podendo ser considerada um tipo de CL.

Lidell (2003) e Campello (2008) apresentaram uma proposta de classificação para os chamados de descritivos visuais ou descritivos imagéticos. Para eles, existem três tipos:

- a) Configurações de mão combinadas para representar uma parte ou o todo de um objeto que tenha uma ou mais das seguintes características: o objeto fazer parte de uma categoria em que se relacionam com a CM sendo a mesma, como para veículos em movimento (carro, ônibus ou caminhão); o objeto da frase possuir certas qualidades de tamanho e forma representadas pela CM utilizada como para uma pessoa andando, caindo, sentada.
- b) Configurações de mão combinadas para representar a atividade manual ou de manipulação do objeto, como segurar um controle para trocar o canal de TV ou para jogar videogame, ou ainda para acionar uma caneta *touch* quando for iniciar a escrita.

c) Configurações de mão combinadas para representar algum aspecto da forma geométrica-visual de um objeto (se assemelha ao classificador de tamanho e forma).

Assim, “O terceiro tipo faz parte de uma descrição e não representa especificamente um referente, enquanto os dois primeiros sempre representam um referente incorporado na mão para representar ações e/ou eventos” (Quadros, 2019, p. 73-74).

As autoras não se preocuparam em categorizá-los, como Pacheco e Estruc (2011), os quais acreditam ser possível observar os CLs a partir de uma subdivisão que conta com dez categorias:

- a) Classificador descritivo – refere-se a tamanho e forma de objetos.
- b) Classificador especificador – semelhante ao primeiro, entretanto, além de tamanho e forma, também descreve textura de uma parte de corpo de pessoas ou animais.
- c) Classificador instrumental – refere-se à utilização de objetos.
- d) Classificador de nome e número – utilizam das configurações manuais correspondentes ao alfabeto manual ou aos números no ato da descrição de alguma informação.
- e) Classificador de corpo – A parte superior do corpo se torna o classificador, e "desempenha" o verbo da frase, especialmente os braços. Ele é similar ao instrumental, salvo que o de corpo não mostra nem a manipulação nem o toque de objetos.
- f) Classificador de parte do corpo – retrata uma parte específica do corpo em uma posição determinada ou executando alguma ação específica.
- g) Classificador semântico – sua função é retratar um objeto em um lugar específico, porém, em alguns casos, indicando movimento. A configuração da mão retrata o objeto todo e o retrata abstratamente (muito pouco ou não se relaciona à aparência do objeto).
- h) Classificador de plural – retrata o movimento ou a posição de um número de objetos, pessoas ou animais, sendo que tal quantidade pode ser determinada ou não.
- i) Classificador de elemento - retratam movimentos de elementos da natureza ou coisas que não são sólidas como o ar, fumaça, água, dentre outros.
- j) Classificador Locativo – retrata um objeto como local referenciado na perspectiva de outro objeto.

Pacheco e Estruc (2011) apresentam uma categorização muito bem segmentada, mas, nos processos de análise, ao nosso ver, as categorias se atravessam. A considerar a tipologia de Classificador Semântico proposta pelo autor, entramos na mesma questão com a proposição de Supalla (1986), uma vez que as configurações apresentadas em seus exemplos podem ser compreendidas nas demais categorias, ou ainda, percebidas como CLs cristalizados, ou seja, morfemas presos.

Outra proposta interessante dessas categorizações é realizada por Castro (2012, p. 90-100). Em sua dissertação de mestrado, ele subdivide os CLs em apenas cinco grupos, sendo:

a) **CL-Descritivo:** O classificador descritivo é utilizado para descrever o tamanho e forma de um objeto ou corpo de pessoa ou animal, sendo usualmente produzido com ambas as mãos, para formas simétricas ou assimétricas. Exemplos: a forma e desenho de um vaso; o desenho de um papel de parede; a altura e a largura de uma caixa.

b) **CL-Especificador:** O classificador especificador serve para especificar a textura de um objeto ou corpo de pessoa ou animal, e também o seu eventual estado em movimento. A sua função é similar ao descritivo, mas complementar, pois normalmente é utilizado após o descritivo, ou seja, primeiro o sinalizante descreve a forma ou tamanho do referente e, em seguida o especifica, atribuindo detalhes de textura, brilho, movimento etc. Exemplos: a superfície corrugada de uma parede; as folhas de uma árvore sob o vento; a superfície lisa e brilhosa de um cubo ou a superfície porosa de uma tigela.

c) **CL-Instrumental:** O classificador instrumental serve para demonstrar ações de segurar, apertar, erguer, carregar e manusear objetos ou pessoas e animais. Por isso, também está relacionado com a forma do referente manuseado, embora não sirva prioritariamente para descrever ou especificar a forma, e sim de que maneira alguém a manuseia. Exemplos: carregar um balde pela alça; puxar uma gaveta; tocar a campainha da porta; virar a página de um livro; limpar uma superfície com um pano etc.;

d) **CL-Plural:** O classificador plural serve para demonstrar o movimento ou a posição de um número de objetos, pessoas ou animais. Esse número pode ser determinado ou indeterminado. Exemplo: três pessoas andando juntas (número determinado); pessoas sentadas na plateia (número não determinado); uma fila comprida de pessoas avançando lentamente; muitos carros estacionados na rua; dois gatos em cima de um muro etc.

e) **CL- de Corpo:** O classificador do corpo retrata uma parte específica do corpo em uma posição determinada ou fazendo uma ação. A configuração da mão retrata a forma de uma parte do corpo. Por exemplo: a ação da boca de um hipopótamo; as orelhas de um cavalo em movimento; os olhos de alguém em movimento; a cabeça de alguém repousando no seu ombro; a ação de pés andando na lama.

Neste trabalho, não trataremos de embates teóricos relacionados à quantificação da subdivisão dos classificadores. Adotaremos a proposta de Castro (2012) para direcionar nossas análises, porque acreditamos que seja uma subdivisão simples e concisa. Assim como os autores, acreditamos que vários pesquisadores adotam diferentes definições e quantidades de

classificadores devido à carência de pesquisas nessa área. À medida que forem sendo desenvolvidas, possibilitarão definições mais uniformes desses recursos linguísticos.

Vale ressaltar que CLs estão associados aos tipos de línguas classificadoras, que são morfemas ligados a uma função morfossintática, uma vez que o processo de classificar vem como acréscimo a um radical nominal ou verbal, ou como uma derivação interna de raiz. Nesta perspectiva, esses morfemas podem ser vistos como marca de concordância de gênero ou de número, de grau ou de lugar.

Concluimos este tópico compreendendo que a classe gramatical de CLs foi considerada altamente icônica nas LS, ocorrendo nos processos finais tanto na aquisição da linguagem em crianças surdas como nos aprendizes como segunda língua, e as ENMs estão contidas nos morfemas classificadores de forma que suas ausências/mudanças podem trazer um novo sentido aos enunciados. No próximo tópico, falamos sobre os elementos suprasegmentais na Libras, com ênfase nas ENMs e MNMs, que é o que nos interessa nesta tese.

2.3 – Expressões e Marcas Não Manuais na Libras

Os elementos suprasegmentais nas línguas de sinais corroboram para a compreensão dos enunciados. Quando se juntam com o sinal manual, podem atribuir sentidos diversos, a depender das combinações de ENMs, e estas, em uma proposição de análise linguística, são consideradas MNMs, como falamos anteriormente.

Tais expressões podem ser subdivididas em afetivas e gramaticais. Conforme esclarece Quadros e Castro (2006), afetivas são utilizadas para expressar sentimentos (dor, raiva, felicidade e etc.); gramaticais se relacionam a algumas estruturas gramaticais exclusivas das línguas de sinais, impactando linguisticamente em todas as áreas de conhecimento de análise (fonológica, morfológica, sintática, semântico-pragmática).

Segundo Reilly (2006), em relação à ASL, as duas categorias podem ser compreendidas da seguinte forma:

Embora a expressão facial gramatical morfológica use os mesmos músculos como aqueles que são recrutados nas expressões emocionais, o seu âmbito de tempo (início, término e duração) e muitas vezes o contexto diferem. Em primeiro lugar, enquanto a expressão facial de emoção pode ser usada de forma independente da linguagem (por exemplo, nós sorrimos quando uma criança corre para nos cumprimentar), o comportamento facial gramatical invariavelmente co-ocorre com uma expressão feita manualmente (Reilly, 2006, p. 266).³²

³² Tradução livre de “*Although grammatical morphological facial expression uses the same muscles as those recruited in emotional expressions, its timing (onset, termination, and duration) and often the context differ. First,*

A autora também defende que, na questão da duração da expressão facial gramatical, há uma determinação de tempo de ocorrência. Ela começa um pouco antes de se iniciar o sinal manual, alcança o ápice da intensidade durante o sinal, e termina antes que o próximo sinal comece. Com relação às expressões emocionais, elas simplesmente traduzem emoções e variam em intensidade e tempo, dependendo do contexto em que estão sendo aplicadas.

Pizzo *et al.* (2023, p. 240.) fizeram um breve resumo das principais diferenças propostas por Pêgo (2013). Eles elaboraram um quadro apresentando, de forma adaptada, as diferenças entre as expressões afetivas e as gramaticais.

QUADRO 4: DIFERENÇAS ENTRE AS EXPRESSÕES GRAMATICAIS E AFETIVAS

EXPRESSÕES FACIAIS LINGÜÍSTICAS	EXPRESSÕES FACIAIS AFETIVAS
Ocorrem condicionadas aos elementos linguísticos.	Ocorrem independentemente de elementos linguísticos (emoções são expressas pelo olhar, postura, gestos).
Possuem comportamento fixo e exigido em um momento específico (SANDLER; LILO-MARTIN, 2001). Claro, rápido e padrão específico de início-fim (CORINA et al., 1999).	Possuem intensidade, duração e ocorrência variáveis (REILLY, 2006). Inconsistentes e inconstantes em seu início e nos padrões de deslocamento e na sua forma ápice (CORINA et al., 1999).
Início e fim passível de previsão (CORINA et al., 1999).	Não há como delimitar ou prever seu início e fim (CORINA et al., 1999).
Mediadas pelo hemisfério cerebral esquerdo, que envolve aspectos linguísticos, como a morfologia e a sintaxe (tanto para as línguas orais como para as de sinais). (REILLY, 2006)	Mediadas pelo hemisfério cerebral direito (em adultos). (REILLY, 2006)
Assumem funções linguísticas específicas (por exemplo, funções sintáticas, condicionais, relativas e adverbiais). (CORINA et al., 1999)	Não assumem funções gramaticalmente determinadas (CORINA et al., 1999).
Exigidas pela gramática (REILLY; MCINTIRE; BELLUGI, 1990).	Opcionais (REILLY; MCINTIRE; BELLUGI, 1990).

FONTE: Pizzo *et al.* (2023, p. 240).

O quadro possibilitou um panorama dos estudos das expressões relacionados à ASL nesse sentido. Reilly (2006) traz como exemplo a expressão de raiva: quando alguém está zangado, a testa franzida pode durar segundos ou muitos minutos; pode ficar, ainda, muito ou pouco franzida. Essas características de duração podem fazer com que a compreensão da diferenciação de ambas ocorra no ato da análise linguística. Segundo Araújo (2013), a expressão emocional faz parte do cotidiano do ser humano, e não deve ser confundida com as expressões faciais, que assumem um papel linguístico na língua de sinais. Nem todas as expressões da face são emocionais, assim como nem todas são linguísticas.

while emotional facial expression can be used independently of language (for example, we smile when a child runs to greet us), grammatical facial behavior invariably co-occurs with a manually produced utterance”.

Xavier (2019) realizou um estudo quali-quantitativo sobre os tipos de ENM lexicais em Libras. Em sua pesquisa, o autor identificou no dicionário trilingue de Libras (Capovilla, 2001) 134 ENMs diferentes nos 368 sinais analisados, sendo que apenas 46 são mencionadas na descrição de mais de um sinal.

A maior parte das ENM identificadas por ele nas descrições dos sinais disponibilizadas no dicionário aparecem na caracterização de uma única forma, ou seja, foram reduzidas. Foram seis ENM as mais frequentes na obra do autor: expressão facial negativa, bochechas infladas, testa franzida, expressão facial contraída, expressão facial de raiva e boca aberta.

Os estudos de Xavier (2019) corroboram com a ideia de Wilbur (2000) em relação às ENMs - o posicionamento da cabeça, do corpo, da sobrancelha/testa, do nariz, o olhar, a boca, a língua e as bochechas fornecem informações de itens lexicais ou indicam o começo ou final de uma sentença - e, também, com a ideia de Brito (1995), ao afirmar que os componentes não-manuais são elementos importantes ao lado de outros parâmetros. A pesquisadora propôs uma forma de transcrição e análise de frases de Libras em português e, como parte deste trabalho, desenvolveu um quadro de ENM (Quadro 5) existentes na Libras.

QUADRO 5: EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS DA LIBRAS

ROSTO	
PARTE SUPERIOR	
	Sobrelhas franzidas
ô	Olhos arregalados
∠	Lance de olhos
	Sobrelhas levantadas
PARTE INFERIOR	
bd	Bochechas infladas
db	Bochechas contraídas
=	Lábios contraídos e projetados e sobrelhas franzidas
lb	Correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha
b	Apenas a bochecha direita inflada
	Contração do lábio inferior
x	Franzir do nariz
CABEÇA	
+	Balanceamento para a frente e para trás (sim)
-	Balanceamento para os lados (não)
	Inclinação para frente
	Inclinação para o lado
h	Inclinação para trás
ROSTO E CABEÇA	
wh	Cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobrelhas franzidas (ex.: o quê?, quando?, como?, quando?, por quê?)
wô	Cabeça projetada para trás, e olhos arregalados (ex.: quem?)
TRONCO	
	Para frente
	Para trás
 So	Balanceamento alternado dos ombros
 S	Balanceamento simultâneo dos ombros.
	Balanceamento de um único ombro

FONTE: Brito (1995, p. 241).

A autora considerou em sua forma de transcrição 23 ENMs para análise. No quadro, ela considerou uma subdivisão do rosto em parte superior e parte inferior; considerou, ainda, as marcações específicas para perguntas em Libras, sendo duas ENMs com registros à parte.

Outra pesquisadora que falou sobre o tema em seus estudos foi Nascimento (2009). Em sua tese, a autora discutiu algumas ordenações para todos os parâmetros, dentre eles os faciais e corporais, e propôs a “ordem para as expressões faciais” - fechadas, ausentes (neutras) e abertas -, de modo que as mais fechadas, como tristeza, preocupação, desconforto se associam aos sentimentos negativos, e as mais abertas, a sentimentos positivos, como alegria, prazer.

A proposta acima foi feita com base nas expressões faciais. Entretanto, o objetivo da autora não foi se preocupar com uma análise gramatical, apenas atribuir sentimentos negativos às mais fechadas e positivos às mais abertas.

Na pesquisa de Araújo (2013), a autora constatou que dizer apenas que são abertas ou fechadas não é o suficiente para interpretá-las, uma vez que é possível uma expressão facial negativa dentro de uma unidade lexical positiva. Para a pesquisadora, o sinal não-manual é essencial para marcar as diferenças entre as sentenças, assim como ocorre em ASL. Segundo ela, a ENM é fundamental na sintaxe, marcando de forma semelhante os diversos tipos de sentença possíveis na língua. Ela entende as ENMs subdivididas em:

a) **Tronco** - as expressões não-manuais corporais são aquelas cuja participação do corpo torna claro o enunciado. Quando acontecem nos itens lexicais, são parte integrante dele, como ocorre ao sinalizar ‘CARNAVAL’. As ENMs corporais são ainda representadas por sua inclinação ou pela mudança na posição do corpo quando utilizado o *role-play* para localizar personagens interagindo.

b) **Cabeça** - é a parte onde se encontram as funções sintáticas, podendo se manifestar em um movimento negativo (não) ou em um movimento de cabeça para cima e para baixo (sim) ou, ainda, em um breve levantamento ascendente. Todas essas posições marcam um tipo de sentença, e serão tratadas quando analisarmos as suas funções.

c) **Rosto** - é a parte do corpo que mais expressa o que sentimos. Os olhos, boca, sobrancelhas e o movimento da cabeça desempenham um papel importante nisso.

Seguindo os estudos de Wilbur (2000) e Reilly (2006), as ENMs faciais podem ser divididas em superiores e inferiores, dependendo da parte da face utilizada para realizá-las. As expressões faciais superiores envolvem os olhos, a testa e as sobrancelhas, e as inferiores, segundo Wilbur (2000), são aquelas que estão localizadas nas bochechas, na boca ou na língua.

Corroborando com a ideia de divisão, Sandler e Lilo-Martin (2006) salientaram o movimento da boca presente em algumas línguas de sinais, em que esse movimentar ao mesmo tempo em que se realiza um determinado sinal, articulando a palavra correspondente ao sinal na língua oral do país, pode ser considerado também uma ENM. E, embora a pronúncia de cada palavra durante a execução de cada sinal não ocorra com tanta frequência – até porque não existe essa exata correspondência –, essa ENM tem, segundo os autores, uma função relevante nas LS, pois evita a ambiguidade para um mesmo sinal que possa corresponder a dois conceitos diferentes. Em Libras, esse recurso é utilizado com certa frequência.

Nesse mesmo sentido, Liddel e Johnson (2011) apontaram que os sinais não-manuais podem ocorrer como parte de um item lexical, a exemplo do que acontece no sinal *to sleep* (dormir) da ASL, em que os olhos estão abertos quando começa o sinal, mas fechados ao final, da mesma forma que ocorre em Libras, como vimos na Figura 22.

Devido à complexidade crescente dos subtipos encontrados em relação aos estudos realizados, entendemos, como Araújo (2013), uma segunda classificação para as ENMs: expressões independentes ou expressões combinadas, sendo a segunda subdividida em globais e exclusivas, conforme o quadro abaixo. Para compreendê-lo com mais facilidade, elaboramos um vídeo contendo os exemplos propostos pela autora que segue no *link* logo abaixo do quadro.

QUADRO 6: CLASSIFICAÇÃO DAS EXPRESSÕES NÃO MANUAIS

INDEPENDENTES	Expressões que se realizam sem a EM (como ocorre em MASTIGAR)					
	Envolvem face + cabeça + corpo [ASSUSTADO]					
COMBINADAS: EM+ENM	EXCLUSIVAS	CABEÇA	Movimento negativo [NÃO] Movimento positivo [SIM] Breve levantamento [O QUÊ?]			
			FACE	Parciais	Simples	Superior
		Inferior				Boca [BEIJAR] Língua [SORVETE] Bochechas [GORDO]
		Compostas		Mais de uma ENM facial [OBA]		
		Totais	Realizadas em bloco [ARRANHAR]			
CORPO	[CARNAVAL] Mudança de posição [CUNHO ANAFÓRICO] Inclinação do corpo [CAIR DA BICICLETA]					



FONTE: Araújo (2013, p. 71).

Percebemos que, na proposta da autora, a classificação abrange todas as possibilidades das ENMs em Libras. Ela apresenta alguns exemplos para nosso entendimento, nos auxiliando nas análises a serem feitas.

Especificando um pouco mais sobre a temática da pesquisa, quando pensamos em uma conversação, um discurso ou um texto argumentativo, as ENMs podem gerar MNMs das quais podem representar diversas informações, como: troca de papéis discursivos (*role-play*), divergência ou concordância de pontos de vista, e posicionamento fático marcado, não só a partir do direcionamento do olhar, da pausa, aceno de cabeça, gestos corporais, como também a partir de expressões afetivas, como vimos anteriormente.

Em enunciados narrativos, os discursos do narrador e das personagens, segundo Felipe (2006), são marcados por MNMs em que as expressões faciais corporais afetivas e gramaticais

podem caracterizar as personagens, diferenciando-as do narrador, através do deslocamento do tronco do locutor no espaço e direcionamento do olhar. Para a autora, podemos demarcar os tipos de discursos (direto, indireto, indireto livre) dos personagens organizando, discursivamente, o encadeamento das ações deles e, também, as falas do narrador.

A partir dessa introdução das ENMs, falaremos agora, especificamente, de como essas expressões impactam as construções na Libras por meio de análises linguísticas e, desta forma, passam a ser consideradas como MNMs. Assim, entendemos que as funções linguísticas das ENMs desempenhando papéis gramaticais devem ser estudadas dentro dos níveis linguísticos: fonológico, morfossintático e semântico-pragmático.

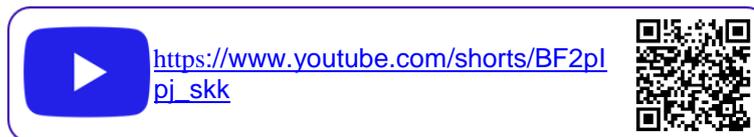
Sendo assim, elaboramos um resumo da influência das MNMs nas análises. Contudo, é interessante lembrar que, nesta tese, nosso interesse está relacionado ao uso das MNMs nos CLs, e tais relações serão aprofundadas nos resultados e discussão do trabalho.

2.3.1 – Do ponto de vista fonológico

As ENMs que se inserem exclusivamente no parâmetro fonológico são aquelas que compõem o léxico de forma indissociável. Como ocorre no sinal de FINGIR/FINGIMENTO, em que a projeção da língua entre os dentes inferiores e o lábio somado ao movimento do maxilar repetidamente caracterizam o sinal acompanhado da expressão manual – ou não, no contexto informal –, sendo marcas indispensáveis a execução dos sinais. Outro ponto relevante das ENMs com função fonológica é a diferenciação de significado que ocorre em pares mínimos, como acontece em SUSTO/SURPRESA (Figura 25).

FIGURA 25: EXEMPLOS DE MARCAS NÃO MANUAIS NA FONOLOGIA DE LIBRAS





FONTE: Proposição do autor.

Percebam que a expressão manual se mantém, ou seja, a configuração manual, o movimento, o ponto de articulação e a orientação de palma são iguais em ambos os sinais. No entanto, o primeiro sinal é realizado com a boca aberta e olhos arregalados, enquanto o segundo mantém os olhos, mas a boca aberta é acrescida do sorriso (expressão de felicidade). Desta forma, Araújo (2013) mantém o termo ENM, sendo ela que garantirá a diferença do significado nos sinais, evidenciando sua função distintiva.

Leite e MacCleary (2013) apresentaram uma análise de segmentação prosódica da Libras com base em um diálogo de nativos da língua, tendo como resultado o quadro abaixo.

QUADRO 7: ARTICULADORES NA SEGMENTAÇÃO PROSÓDICA

Articuladores Manuais	Articuladores
a) Reduções fonético-fonológicas com elisão de movimentos repetitivos internos ao sinal (com função de estabelecer junção na cadeia dos sinais, estabelecendo a coesão interna da unidade).	a) Mais pontuais como piscada de olhos e aceno de cabeça (com função de marcar pontos de disjunção na cadeia de sinais, delimitando fronteiras entre as unidades ou trechos maiores do discurso).
b) Alongamento final com a manutenção da suspensão final do sinal ou a reiteração dos movimentos repetitivos internos ao sinal (com a função de produzir áreas de disjunção na cadeia dos sinais, delimitando fronteiras entre as unidades e/ou trechos maiores do discurso).	b) Menos pontuais como expressões faciais, posicionamento e/ou movimentos da cabeça e do tronco, ou direcionamento ou movimento do olhar (com função também de delimitação de diferentes níveis discursivos).

FONTE: Quadros (2019, p. 61).

É possível observar que nos itens “c” e “d” os movimentos poderão marcar pontuações diferenciando os níveis discursivos: piscadas que representem “vírgulas” ou “pontos finais” no meio do texto, aceno de cabeça caracterizando “ponto final” etc.

Estamos aqui falando dos aspectos prosódicos da Libras, cujo conceito utilizado nesta pesquisa remonta a Firth (1948), que argumenta que os linguistas deveriam concentrar suas

análises nos traços que se estendem sobre porções de um enunciado - o que ele denominou análise prosódica. Ele introduziu esse termo como elemento central na descrição linguística. Felipe (2006) afirma que analisar esses fenômenos linguísticos com um olhar voltado à prosódia da Libras é ter consciência de que se trata de uma temática com poucas pesquisas na área.

Castro (2019) afirma que a prosódia não é fixa, uma vez que existem influências pessoais no seu uso. O que pretendemos observar nesta tese é se existe uso/desuso de tais marcas por parte dos potenciais docentes, uma vez que parte da formação dos participantes ocorreu no período pandêmico, prejudicando a percepção de tais traços suprasegmentais, por conta de fatores que foram além do ensinar de uma língua. Trataremos sobre essa questão no próximo capítulo. Por hora continuaremos a entender as MNMs na Libras. No próximo tópico, veremos como ela é vista na morfologia.

2.3.2 – Do ponto de vista morfossintático

Neste item, faremos uma divisão abordando, inicialmente, as questões de ordem morfológica e, posteriormente, sobre as sintáticas. As ENMs que geram as MNMs de ordem morfológica são aquelas que desempenham os papéis de pronome, adjetivo e localização nos contextos das produções textuais.

O que muito nos interessou foi considerar essas marcas nas produções de CLs. Para Wilbur (2000), as marcas incluem um número de canais independentes: posição da cabeça, posição do corpo, sobrancelhas e posição da testa, o olhar, a posição de nariz, boca, língua e bochecha. Em geral, os sinais não manuais fornecem informações morfológicas de um item lexical ou indicam as extremidades de frases (marcos de fronteira) ou sua extensão (marcadores domínios).

Tais marcas possuem características demarcadas nos estudos de Araújo (2013). Segundo ela, a porção inferior da face é usada para dar informações adjetivas e adverbiais. Ela afirma que a boca, a língua e as bochechas estão associadas a um item lexical específico ou a orações. Os estudos da autora corroboram com a visão de Wilbur (2000). Em se tratando dos adjetivos, eles podem ser observados na parte inferior, por exemplo. É consenso, na língua, que as bochechas infladas estão associadas a coisas grandes/em expansão, elas acompanham os substantivos.

Em se tratando de CLs que possuem uma contribuição importante nas construções imagéticas por realizarem esse papel considerando o grau – aumentativo/diminutivo – nos sinais, dentre outros efeitos, abordamos essa relação em MNMs e CLs na discussão por meio de exemplos concretos retirados de nosso material coletado.

Em relação as MNMs observadas pelo viés da sintaxe da Libras, as ENMs com funções sintáticas são realizadas pela cabeça e pelos olhos. Segundo Araújo (2013), a regra é que o olhar deve ser mantido no interlocutor; mas há momentos em que isso não acontece, pois o olhar é retirado, podendo ser desviado para as mãos ou para algum ponto no espaço. O retorno do olhar para o interlocutor assinala o início de uma nova oração.

Outra função sintática desempenhada por ENMs, que aqui atribuímos como MNMs, são os movimentos que demarcam os tipos de orações, interrogativas, conforme vimos anteriormente, negativas, com o movimentar da cabeça para as laterais. Em se tratando de movimentação, o tronco também é capaz de expressar marcas linguísticas por meio de sua movimentação: demarcação de divisão (um lado e outro); demarcação temporal (passado futuro) e demarcação de personagens (*role-play*).

Arroteia (2005), em sua dissertação, ao investigar o papel das MNMs nas sentenças negativas, traz um estudo exaustivo quanto às expressões faciais sintáticas que marcam a negação. Em Libras, a forma negativa pode ser representada de três maneiras: acrescentar o sinal NÃO à frase afirmativa; utilizar de sinais que tenham a negação (exemplos: “não poder”, “não querer”); e realizar a negação com um aceno de cabeça. Para nós, o que interessa é o último, que faz uso do corpo para negar a sentença.

Almeida-Silva (2019) analisou de forma detalhada o emprego de apontamentos (dêixis), numerais e MNMs junto aos nomes na Libras, comparando surdos usuários de Libras com baixo e alto uso de português. Um deles foi *O artigo indefinido não específico* – MNM conhecida como *boca-de-ferradura*, - ocorrendo quando o objeto é novo no contexto ou não identificável para ambos os locutores (Figura 26).

FIGURA 26: MARCA NÃO MANUAL CONHECIDA COMO BOCA DE FERRADURA (SORRISO INVERTIDO)





FONTE: Proposição do autor baseado em Almeida-Silva (2019).

Podemos considerar essa ENM como uma marca convencionalizada pelos usuários da língua e exigida nos contextos supracitados. Nesta tese, investigamos se as MNMs utilizadas nas produções de CLs foram coerentes com o que apresentamos neste tópico ou, ainda, se o uso indevido gerou alterações de sentido – se uma oração afirmativa passou a ser interrogativa devido a MNM utilizada, bem como, se os potenciais docentes utilizaram dessas marcações de dêixis de cabeça e olhar em seus textos sinalizados. Para finalizarmos este capítulo, falamos das MNMs no contexto semântico-pragmático.

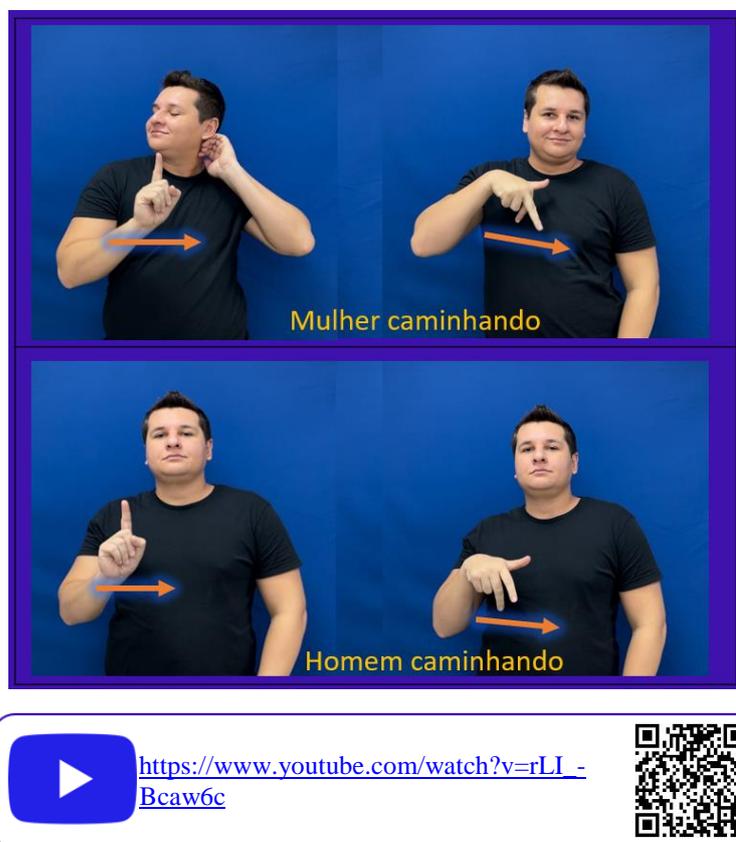
2.3.3 – Do ponto de vista semântico-pragmático

Por este viés linguístico, é possível percebermos que as MNMs alteradas no contexto utilizado podem demarcar outro sentido completamente diferente daquilo que pretendia ser dito. Liddel (1978) afirma que, entre as ENMs, existem várias categorias de expressão facial em ASL e que, junto com a postura, o movimento e a orientação do corpo desempenham papéis gramaticais ou têm uma função linguística na formação das orações. Ele pondera que, caso os sinalizantes não sejam capazes de compreender as MNMs, a compreensão dos enunciados dessa língua também ficará prejudicado.

Os CLs estão presentes nas análises semântico-pragmáticas, uma vez que os sinais são icônicos e bem contextuais. Logo, como afirma Souza (2009), o uso ou a falta de uma expressão facial no enunciado pode gerar uma mudança de sentido do enunciado.

Para ilustrar, quando utilizamos os CLs, é possível demonstrarmos uma pessoa andando e diferenciá-la enquanto gênero (mulher ou homem) apenas com o movimentar do corpo e a expressão facial (Figura 27). A expressão manual que demarca uma pessoa andando é a mesma para ambos, apenas as alterações nas MNMs fazem com que a compreensão seja diferente em ambos os casos.

FIGURA 27: DEMONSTRAÇÃO DA DIFERENÇA ENTRE UM HOMEM E UMA MULHER CAMINHANDO POR MEIO DAS MARCAS NÃO MANUAIS



FONTE: Proposição do autor.

Com esse exemplo, é possível compreender pragmaticamente que a alteração do movimento dos ombros, ou mesmo o olhar, assim como a simulação do “jogar o cabelo” trazem informações adicionais que as expressões manuais não são capazes de transmitir. “Apesar de já haver pesquisas que demonstram uma série de MNMs recorrentes na estruturação de orações em línguas de sinais, a sutileza dessas marcas torna a análise muito complexa” (Quadros *et al.*, 2023, p. 104).

Souza (2019), ao investigar quais foram as dificuldades apontadas por ouvintes na aquisição da Libras como L2, afirmou que ouvintes aprendizes de Libras apresentam dificuldades quanto às MNMs que diferem sentenças interrogativas de outros tipos frasais, como sentenças exclamativas e negativas.

Concluimos este capítulo após dialogarmos sobre a estrutura visual da língua. Elaboramos um caminho de pensamento para esclarecermos questões que envolvem a iconicidade presente na Libras, os CLs e as expressões e Marcas Não Manuais, pelo viés fonológico, morfossintático e semântico-pragmático.

No próximo capítulo, abordamos os sujeitos relacionados a nossa pesquisa, falamos sobre o ensino de Libras como primeira e segunda língua e o contexto de aprendizagem dos alunos relacionado à pandemia, com o olhar da Linguística Aplicada (LA) e dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC).

CAPÍTULO 3 – SUJEITOS DE APRENDIZAGEM DE LIBRAS

Neste capítulo, tratamos das possibilidades de categorização de Libras em relação aos seus aprendizes. Iniciamos dialogando sobre os conceitos de Libras como Primeira Língua (L1) e Segunda Língua (L2), a aprendizagem de uma L2 pelo viés da Teoria do SAC, proficiência na Libras, e finalizamos discutindo sobre a formação docente na visão da LA.

Neste tópico, trataremos sobre o que ocorre com os sujeitos de nossa pesquisa, ou seja, aprendizes de Libras como segunda língua, pelo viés da teoria dos sistemas adaptativos complexos

3.1 – Libras como primeira língua – L1

Alguns linguistas tendem a classificar, como regra, que L1 é equivalente Língua Materna (LM) do aprendiz. Porém, Slomski indica que:

A primeira língua no caso da pessoa surda, pré-determinada organicamente para a aquisição de uma língua na modalidade espaço-visual (Língua de Sinais), significa que, da mesma forma que a criança ouvinte adquire uma língua de modalidade oral, a criança surda adquire uma língua de modalidade espaço-visual...A língua de sinais é a única língua que pode ser adquirida pela criança surda através do diálogo contextualizado, por isso é chamada de primeira língua (Slomski 2010, p. 52).

Nesse sentido, a Libras como L1 ocorre naturalmente para aqueles que nascem em famílias com pais/cuidadores surdos, os quais têm papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e linguístico, assim como ocorre com uma criança ouvinte. O acesso a informação em uma língua visual espacial contribui para o desenvolvimento desses sujeitos que, provavelmente, quando ingressarem na escola terão facilidade em compreender os conteúdos por uma base linguística sólida.

Atualmente, considerando a extensão territorial de nosso país somado às dificuldades do ensino da língua em um processo formal de educação, dificilmente a Libras ocorrerá na situação posta acima. Seria ideal, de fato, que as crianças surdas tivessem a assimilação do mundo e as primeiras instruções por meio da Libras. Contudo, segundo o estudo de Quadros *et al.* (2018), apenas 7% dos usuários surdos partícipes de sua pesquisa declararam ter acesso à língua de sinais no ambiente familiar e, provavelmente, são aqueles que possuem familiares/pais surdos, que usam naturalmente essa língua com seus filhos.

Ainda conforme Quadros *et al.* (2018), entre os sinalizantes surdos de sua pesquisa, apenas 20% dos participantes afirmaram ter desenvolvido a aquisição da língua de sinais no

período considerado ideal, até os 4 anos de idade; 39% relataram que desenvolveram a aquisição dos 5 aos 12 anos; enquanto 26% tiveram acesso entre os 13 e 18 anos; e 15% declararam ter adquirido a linguagem após os 19 anos.

Nesse cenário, entendemos que, mesmo com o acompanhamento e a descoberta da surdez nos primeiros anos de vida, a maior parte dos surdos não tem acesso à língua de sinais.

No período crucial da descoberta da surdez, a família se ajusta à realidade e, dependendo dos caminhos a serem tomados, os pais inserem a Libras como forma de comunicação com seu filho surdo ou, por desconhecimento ou resistência à cultura surda, utilizam LP com seu filho Deficiente Auditivo (DA) –, passando a buscar terapias e tratamentos que não priorizam a Libras como L1.

Os pais ouvintes que compreendem a surdez pelo viés cultural se dispõem a aprender Libras para instruir seus filhos surdos e interagir com eles. Essas crianças tendem a se tornarem bilíngues, aprendendo o português simultaneamente - o que discutiremos mais à frente.

Esse cenário aponta para a pertinência de uma investigação que reflitam se esses pais que aprenderam a Libras possuem fatores extralinguísticos para proporcionar, de fato, uma comunicação em Libras, ou seria o que conhecemos popularmente como português sinalizado.³³ Trata-se de uma discussão a ser considerada em pesquisas sobre aquisição de uma língua.

Ainda que a criança não tenha o ensino ideal da Libras, uma compreensão mais próxima de uma língua visual é mais apropriada do que aquela cujos pais que não se interessaram pela Libras e entendem seus filhos como DAs, procurando tratamentos médicos e o auxílio da fonoaudiologia, na intenção do aprimoramento e aprendizagem da LP oralizada como único meio de comunicação viável. Crianças entendidas como DAs poderão nunca ter o contato com a Libras, incorrendo em uma aprendizagem tardia da língua como uma L2, conceito que tratamos no próximo item deste capítulo.

Há casos de famílias que utilizam gestos para se comunicar com essas crianças, o que poderíamos classificar como um processo de interlíngua somado à oralização do português. Nesses casos, é muito complicado afirmar categoricamente que a L1 desses sujeitos seja o Português ou a Libras, uma vez que essas crianças podem estacionar nesse processo de interlíngua e fazer uso de um dialeto caseiro para se comunicar com seus pais/cuidadores pelo

³³ A Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa são duas línguas que coexistem e estão presentes no cotidiano dos usuários da língua de sinais, especialmente dos ouvintes. Por conta dessa proximidade, é comum que muitas vezes a produção em língua de sinais sofra influência da língua portuguesa de tal forma que os aspectos gramaticais da língua de modalidade oral/auditiva se façam presentes e ocasionem o chamado “português sinalizado” (Quadros *et al.* 2018, p. 169).

resto da vida. Há casos de surdos que adquirem a Libras tardiamente, mas em casa, no contato com os pais, mantêm a língua de sinais caseira para se comunicar.

Para definir a L1 de um surdo/DA, é preciso compreender que há diversos aspectos que influenciam de forma decisiva nessa questão. Snapssé (2006) coloca fatores como: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia a dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade. Tais fatores impactam na compreensão da L1. Desta forma, é preciso cuidado ao generalizar o conceito de Libras como L1 para todos os surdos, pois os casos devem ser averiguados de acordo com a realidade de cada sinalizante.

Os ouvintes aprendizes de Libras como L1 são conhecidos como CODAS³⁴, filhos de pais surdos, que têm a Libras como LM. Geralmente, são crianças consideradas bilíngues, porque estão em contato com a LP desde pequenas pelo convívio com outros ouvintes familiares e amigos da família.

No caso de famílias surdas que não tenham a imersão no Português, seja por conviverem apenas com surdos ou por viverem de forma mais reservada/isolada, essa criança chegará a ter contato com o Português apenas quando (e se) iniciar a escolarização. No caso de uma única geração surda (pais ou apenas um dos tutores), ela terá acesso a ambas as línguas e se tornará bilíngue, fluente em ambas, uma vez que terá contato com a Libras em casa e com a LP, por meio dos avós, irmãos ou demais membros da família.

É interessante pensar que esse bilinguismo se assemelha muito aos casos de Língua de Herança (LH), filhos de brasileiros que residem em outros países e acessam à LP em casa e a Língua Estrangeira (LE) pelo convívio social ou na escola.

Para Silveira Junior e Borges (2011), LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do migrante, em relação ao português, e do filho de pais surdos, em relação à Libras. Em geral, trata-se da primeira língua à qual a criança é exposta. A máxima se encaixa para a maioria das famílias que já tinham filhos pequenos quando migraram para outro país. e também é válida para crianças imigrantes ou surdas que ficam em casa nos primeiros anos de vida, não frequentando creches ou infantários.

Isso significa que, nos casos supracitados, a Língua de Instrução (LI) da criança é a sua L1. Se considerarmos o contexto da aquisição de tais línguas nos anos iniciais de vida, esse

³⁴ *Children of Deaf Adults* (filhos de adultos surdos – tradução livre).

processo não difere do que ocorre naturalmente com as demais crianças, independentemente da língua adquirida em questão.

Atualmente, no Brasil, tivemos a lei nº14.191/2021 aprovada, que deverá garantir o acesso a ambas as línguas para crianças surdas nos espaços de ensino. Segundo o art. 60- A da lei:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, p. 28).

A perspectiva é que todas as crianças surdas tenham acesso à educação bilíngue pelo Brasil, garantindo, assim, o acesso ao conhecimento por meio da Libras como L1 e LI, e o português na modalidade escrita.

Essa ainda não é uma realidade em nosso país. Em Cuiabá/MT, onde desenvolvemos esta pesquisa, há uma escola reconhecida como bilíngue³⁵ recentemente. A instituição, há alguns anos, buscava as adequações para se tornar bilíngue, e conseguiu.

Ainda sobre a LH, é importante salientar que a inter-relação entre língua e cultura se torna mais evidente. Segundo Moroni, "os Falantes de Herança - FH não estão unidos somente por uma língua, mas sim com a cultura que envolve este idioma, a qual é um dos elementos formadores de sua identidade dentro do cenário híbrido composto pela(s) língua(s) e cultura" (Morroni, 2015, p. 23-24). Sendo essa a L1 da criança, aprender a língua vai além do ato da expressão do pensamento, mas auxilia na constituição e compreensão do seu lugar no mundo enquanto sujeito culturalmente reconhecido como surdo.

Percebemos, neste tópico, que há uma complexidade na relação do aprendiz de Libras como L1 para além de ser surdo, visto que tal aprendizagem envolve outras classificações de língua no quesito aquisição/aprendizagem como LH, LM, LI e Bilinguismo. Essa complexidade se aplica quando tratamos da aprendizagem de Libras como L2.

3.2 – Libras como segunda língua - L2

³⁵ Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/w/governo-de-mato-grosso-entrega-centro-de-educacao-inclusiva-para-alunos-com-deficiencia-autismo-e-superdotação>

Para entender a Libras como L2 para surdos/DAs³⁶, é necessário analisar cada caso. “Uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social.” (Spinassé, 2006, p. 6).

Em um cenário ideal de aquisição/aprendizagem de línguas, considerar Libras como L2 do sujeito surdo/DAs no processo aquisitivo seria estranho, uma vez que, popularmente, o compreendemos como um aprendiz natural da Libras. Contudo, desconsideramos que os surdos – assim como os ouvintes – podem migrar de outros países para o Brasil e, nesse sentido, tendo a língua de sinais de seu país como L1, a Libras torna-se uma L2. Por conta da nossa extensão territorial continental, pelas fronteiras com os países da América do Sul, não é raro encontrar surdos imigrantes em nosso país. Aqui em Cuiabá, capital do Mato Grosso, conhecemos dois venezuelanos, ambos sinalizantes de Libras como L2.

Outra possibilidade pouco discutida é o fato de que, no Brasil, temos a Libras como língua oficial da comunidade surda nacional. Entretanto, existem outras línguas sinalizadas, como já discutimos anteriormente (Quadro 3), ou seja, um sinalizante de Cena ou Urubu Kaapor como L1, ao ter contato com a língua de sinais nas esferas formais de educação, aprenderá a Libras como L2.

Precisamos lembrar que as crianças surdas/DAs, em sua maioria, são filhas de pais ouvintes, que nem sempre são favoráveis ao aprendizado da língua de sinais, procuram tratamentos fonoaudiólogos e insistem que a criança aprenda apenas a oralizar o Português. Sustentam o discurso de que, caso a criança tenha contato com a Libras, não terá interesse e nem se esforçará para aprender a oralização. Essas crianças, geralmente, têm contato com a Libras tardiamente, sendo esta considerada L2 para esses aprendizes. O que ocorre desse contato tardio é o sujeito se considerar DA, não ter contato nenhum com a comunidade surda, aprender e fazer uso da língua, de fato, como L2.

Uma segunda perspectiva refere-se aos que se entendem como DAs até o momento da imersão na língua e cultura surda, o que causa um encantamento com a facilidade da compreensão dos enunciados e da expressão de seu pensamento. Ainda que Libras seja sua L2 na aprendizagem, seu uso é tão confortável e natural que o faz mergulhar na apropriação cultural

³⁶ Compreendemos surdos pelo viés cultural, como uma comunidade que diverge culturalmente dos ouvintes, não se percebem pela deficiência, mas pelas potencialidades que a visualidade lhes proporciona; Deficientes Auditivos (DAs) aqueles que não se compreendem como surdos, foram criados nos moldes da cultura ouvinte, podem conhecer/usar a Libras ou não, oralizam em sua maioria (Silveira Junior e Borges (2023, p. 2-3).

surda e, de fato, se reconhecer a partir do contato como um sujeito surdo, abandonando o conceito de DA e tendo, a partir daí, a Libras como sua Língua de Conforto (LC), o que, para alguns, se tornará sua L1.

Quadros (2017, p. 8) relata que “nesses contextos, muitas vezes, portanto, a L1, primeira língua, a língua de herança, pode ser a língua secundária, e a L2, a segunda língua, a língua usada na comunidade mais abrangente, pode passar a ocupar o estatuto de língua primária”, ou seja, ocorre uma troca de LC para a comunicação, tamanha a identificação linguística e o fator de Língua Natural (LN) envolvido. Em outras palavras, o surdo está apto a fazer uso dessa modalidade de língua, uma vez que, biologicamente, não enfrentará barreiras para se expressar, por meio das mãos e corpo, e perceber, por meio da visão, os enunciados em Libras.

Em alguns casos, torna-se perceptível que, ainda que o surdo se reconheça com a Libras e a cultura surda, em momentos de pensamento agilizado ou de tomadas de decisão em estado de alerta, alguns recorrem ao uso da LP, demonstrando que o pensamento está organizado na língua oralizada e que Libras é, de fato, uma L2.

Considerar a Libras como L2 no Brasil, para os pesquisadores da área, naturalmente é associar o conceito com pessoas ouvintes. Em sua maioria, os ouvintes buscam aprender a Libras como L2 por diversos motivos: por possuir parentes e amigos próximos surdos e nutrir o desejo de se comunicar com facilidade; por um diferencial no currículo para o mercado de trabalho; ou, ainda, especificamente, para atuarem na área de ensino ou tradução e interpretação de Libras/Português.

Acreditamos que a oferta de Libras como L2 para ouvintes deveria ser obrigatória nas escolas. É dever do Estado, garantido por lei, ofertar a disciplina de Libras para promover a inclusão. Porém, até o momento, ainda que com legislações³⁷ que exijam tal cumprimento, a disciplina não foi implementada nas escolas do Mato Grosso.

A língua ensinada nas universidades recebe alunos que saem do ensino médio e ingressam na licenciatura com pouco ou nenhum conhecimento sobre a língua, sendo esses aprendizes de Libras como L2.

Outra questão observada em nossa vivência na UFMT é que alguns alunos de outras graduações que participam da disciplina de Libras em seus cursos, seja obrigatória (licenciaturas) ou optativa (bacharelados), , após se formarem, ingressam no Letras Libras para uma segunda graduação - a exemplo de alunos com formação em Letras dupla habilitação que

³⁷ Lei 10.436/2002; Decreto 5.626/2005; Lei 14.191/2021 dentre outras.

retornam para aprender a Libras em nosso curso. Nesse último caso, os alunos já possuem uma habilitação em LE, logo, Libras se torna uma Língua Adicional (LAd), facilitando a compreensão de estudos de línguas de maneira geral, uma vez que o aluno tem mais arcabouço linguístico para comparação entre a L1 a L2 e a nova L2.

Há, ainda, aqueles que solicitam a transferência para nosso curso. Os casos mais recorrentes envolvem os alunos de Pedagogia e outras Licenciaturas, de modo geral.

Após compreendermos o conceito de Libras L2, no próximo item, falaremos sobre a aprendizagem de Libras como L2 e sua relação com a teoria do SAC.

3.3 – Aprendizagem de Libras como segunda língua pelo viés dos sistemas adaptativos complexos

Aprendizagem de segunda língua é uma área de investigação que desperta curiosidade e dúvidas quando tratamos do assunto com base em línguas da mesma modalidade - por exemplo, a aprendizagem de inglês ou espanhol por brasileiros que possuem a LP como primeira língua. Esse processo fica mais intrigante quando pensamos em uma segunda língua de modalidade diferente, ou seja, a LP (oral auditiva) e a Libras (visual espacial). Parte das indagações se relaciona a áreas como:

- a) Neurolinguística – seriam as mesmas partes do cérebro acionadas para o uso da língua?
- b) Cultural – no caso da Libras no Brasil, os surdos se reconhecem culturalmente diferenciados em relação aos ouvintes por trazerem consigo aspectos culturais surdos. Nesse sentido, até que ponto existe uma diferença cultural que impacte na aprendizagem da L2, uma vez que todos são brasileiros e compartilham do mesmo território, povo e tradições culturais? Como seria possível entender esses aspectos culturais surdos sendo um aprendiz ouvinte?
- c) Linguístico – A estrutura da língua visual diverge da estrutura da língua oral por aproveitar o espaço por meio de sentenças sinalizadas de forma simultânea. Como o aprendiz ouvinte de L2 entenderá essa simultaneidade, uma vez que a sua L1 é uma língua linear?

Todas essas indagações iniciais aguçam o interesse em compreender como essa aprendizagem ocorre, e nos dimensionam a complexidade envolvida no processo de aprendizagem de uma L2 por ouvintes.

Paiva (2011) propõe um olhar para a aprendizagem de L2 com base na complexidade, intitulado a teoria de Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) e, nesse contexto diverso, ela subdivide tais fenômenos. Para compreendermos as similaridades e divergências nesse

processo, a autora afirma que existem Sistemas Internos e Sistemas Externos que impactam na aprendizagem da língua como L2.

Os sistemas são compostos de elementos que se inter-relacionam como causa e efeito, impactando o sistema, tanto internamente quanto externamente, influenciando os demais sistemas complexos relacionados. Dentre os sistemas integrados, aquele responsável pela aprendizagem de uma segunda língua mostra que “a dinamicidade nos fez ver a língua não como algo estático, ou como um conjunto de estruturas linguísticas, mas como um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança” (Do Vale Borges *et al.*, 2011, p. 342).

Segundo Souza (2011, p. 94), “o paradigma da complexidade preocupa-se com o comportamento dos sistemas dinâmicos, ou seja, aqueles que mudam com o tempo, e se propõe uma visão holística desses sistemas, o que oferece à Linguística Aplicada uma forma inovadora de refletir sobre as questões da área”. A linguística Aplicada nos subsidia a pensar na complexidade interna de aprender uma nova língua, de ir além, considerar toda a semiose envolvida nesse processo.

Podemos caracterizar o sistema semiótico complexo da lingua(gem) como um processo – portanto, algo inacabado – que experimenta momentos de estabilidade e de instabilidade, e que se constitui de capacidade inata ou faculdade mental; conjunto de regras, funções, princípios e parâmetros; códigos; signos; representações mentais; conexões mentais; espaços mentais; prática social; identidades; instrumentos de comunicação; conjunto de idioletos; contrato social; discurso; produto histórico. “Tudo isso permite ao homem viver a sua subjetividade e seu papel social, por meio da interação dinâmica de todos esses elementos” (Do Vale Borges *et al.*, 2011, p. 343-344).

Esse fenômeno complexo envolvendo a linguagem nos ressalta que todos os sistemas estão interligados e influenciam – direta ou indiretamente – uns aos outros. Desconsiderar tais influências, focando apenas naquilo que é específico, ou seja, as regras linguísticas, é negligenciar que trabalhamos com sujeitos individualizados em sua essência.

É questionável assegurarmos categoricamente que alguns alunos não aprendem por falta de dedicação aos estudos, ou afirmar que outros compreenderam os conteúdos ensinados porque se dedicam. Mais complexo ainda é pensar nesse processo ocorrendo durante uma pandemia.

Considerando o contexto pandêmico por que passamos (2019 – 2022), os potenciais docentes de Libras vivenciaram uma mudança muito brusca na forma de aprendizagem, imposta por uma crise de saúde mundial, que exigiu adaptações de e para todos. A pandemia se instalou no mundo no ano de 2019 e, mais precisamente, em março de 2020, tivemos o primeiro

*lockdown*³⁸, resultando em uma revolução na forma de ensinar. Desde então, todo o sistema educacional precisou se reinventar e se adaptar para conseguir dar conta do processo educacional em nosso país.

Segundo De Bot (2008), essas mudanças são consideradas como caos, que, para o autor, significa imprevisibilidade e não falta de ordem. Segundo a teoria do SAC, pequenas perturbações nas condições iniciais podem levar o sistema ao caos e gerar um efeito borboleta – metáfora utilizada por Lorenz (2001) – com o intuito de representar a ideia de que pequenas alterações no sistema podem provocar consequências enormes e imprevisíveis.

As estratégias de ensino foram pensadas para tentar adaptar e sanar o prejuízo na questão educacional evitando mais atraso no calendário escolar e, com isso, o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se intensificou. Até o momento que antecedeu a pandemia, as universidades contavam com modalidades de ensino presencial, híbrido e o Ensino a Distância (EaD), subsidiados por plataformas que permitiam legitimidade no processo educacional superior. Na UFMT, para os cursos presenciais, o aproveitamento acontecia de forma muito tímida.

Enquanto docente que vivenciou o período, tal recurso se restringia à disponibilização de material para os acadêmicos e entrega de atividades. Com o isolamento social, tudo passou a ser devidamente registrado no AVA: atividades, presenças, entrega das atividades, avaliações etc. Toda a metodologia e didática pensada para o presencial precisou ser revista, e as práticas da língua – antes realizadas em sala de aula – foram a maior preocupação.

Com o agravamento da pandemia, os AVAs foram explorados como ferramentas essenciais para um ensino a distância de qualidade. Neste trabalho, entendemos o AVA assim como Souza (2011): um espaço que integra tecnologias heterogêneas e múltiplas abordagens pedagógicas, estruturado para prover informações educacionais e no qual interações ocorrem rumo à construção do ambiente, podendo ser utilizado para enriquecer as atividades de sala de aula ou mesmo para substituí-la.

A UFMT disponibilizou diversas plataformas para o ensino remoto. Dentre elas, o uso do *Google Meet* (Figura 28) para aulas síncronas.

³⁸ Termo em inglês utilizado para descrever a medida de fechamento de regiões na pandemia de *Covid-19* obrigando o isolamento social. Para saber mais acesse <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/06/entenda-o-que-e-lockdown.ghtml>

FIGURA 28: VIDEOAULA OFERTADA NO PERÍODO PANDÊMICO



FONTE: Acervo do autor.

Na figura acima, observamos o tamanho das “janelas” disponibilizadas pela plataforma. Existia a possibilidade de configurá-las de forma a aumentá-las, caso algumas fossem suprimidas. Veja na imagem de exemplo que, no caso das aulas do Letras Libras, tínhamos o professor na tela principal, o intérprete atuante no quadrado vermelho, e os slides no quadrado azul. Para além, geralmente, os alunos surdos deixavam as câmeras abertas, a depender da qualidade da internet, e os demais não apareciam, abriam suas câmeras apenas quando solicitados, em sua maioria, preferiam deixá-las inativadas. Este exemplo foi retirado de uma tela de notebook, mas a realidade da maioria dos potenciais docentes era assistirem as aulas pelo celular – o que diminui ainda mais a percepção dos detalhes da Libras.

A maioria dos participantes de nossa pesquisa ingressaram no curso no ano de 2020 – ano em que foi declarado o *lockdown*, tendo seu primeiro ano de ensino de Libras e das demais disciplinas na modalidade on-line (Quadro 8).

QUADRO 8: MATRIZ CURRICULAR VIGENTE CURSADA NA PANDEMIA PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
História da Educação de Surdos	Educação Inclusiva	Escrita de Sinais
<u>Introdução aos Estudos da Libras</u>	<u>Libras I</u>	<u>Libras II</u>
Leitura e Produção de Textos	Estudos Linguísticos I	Estudos Linguísticos II
Relações Étnico Raciais na Educação Brasileira	Metodologia Científica	Fonologia da Libras
Introdução aos Estudos de Literatura	Psicologia e Educação	Literatura Surda

FONTE: Acervo do autor.

Aprender e ensinar nesse contexto foi desafiador, de forma geral, para o ensino da língua. As particularidades influenciaram ainda mais: as metodologias e didática ressignificadas e adaptadas para o ensino remoto; a qualidade de internet de todos os envolvidos – alunos, intérpretes e docente; o equipamento eletrônico utilizado por todos – notebooks, celulares, telas grandes ou pequenas; a exposição de seus espaços privados – por se tratar de uma língua visual, em diversos momentos, se fazia necessário fazer uso das câmeras, e alguns alunos tinham vergonha de expor suas casas, seja pela simplicidade ou ainda pela qualidade da imagem proposta pelo equipamento utilizado.

Nesse sentido, os alunos precisaram se adaptar para aprender a língua dentro de suas realidades particulares. Essas adaptações individuais, tanto para ferramentas de apoio quanto aos processos mentais para a aprendizagem de L2, são vistas por Larsen-Freeman e Cameron (2008), em relação ao aprendizado de língua pelo olhar da teoria do SAC, uma língua nunca é adquirida, dela se participa. Esse desenvolvimento ocorre com uma série de mudanças de estabilidade e instabilidade relativas. Tais instabilidades foram individuais, considerando seus contextos de aprendizagem.

Ao retornar ao ensino presencial, no ano de 2022, os potenciais docentes, constantemente, relatavam os desafios superados e a percepção da discrepante diferença de aprendizagem da língua na modalidade EaD em comparação com a presencial. Falaram da

dificuldade de enxergar os sinais, de serem corrigidos. Diziam, ainda, que por se tratar de telas muito pequenas, ficava difícil perceber as ENMs na comunicação, as configurações de mão e ou movimento envolvidas na execução dos sinais, porque dependiam da qualidade de internet de todos os envolvidos no processo.

Larsen-Freeman (2011) ressalta a aprendizagem de L2 no quesito interação interna e externa:

Ao mesmo tempo em que a teoria da complexidade compartilha a visão vygotskiana de que a cognição (ou funções mentais superiores) emerge da interação social em curso, ela também tem interesse no modo como as mentes afetam os contextos sociais nos quais operam. Assim, a teoria da complexidade apoia relatos ecológicos de aprendizagem que não situam seu *locus* exclusivamente mente/corpo e nem na interação social, mas na interação entre ambos (Larsen-Freeman, 2011, p. 60).

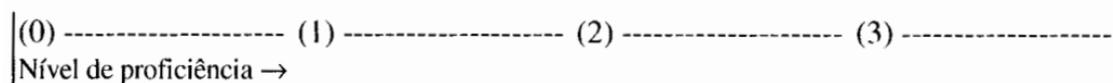
Nesse sentido, entendemos que, para além dos desafios (internos) da aprendizagem de uma L2 de outra modalidade, não podemos desconsiderar que nossos potenciais docentes passaram por um processo de aprendizado único, a considerar o momento histórico vivido. Logo, retornar ao ensino presencial, para eles, foi um alívio. Interagir presencialmente proporcionou dinamicidade na aprendizagem, algo que as telinhas alcançavam de forma tímida.

Nossa motivação a investigação considerou toda a complexidade envolvida na aprendizagem de uma L2 no contexto pandêmico e pós-pandemia, pensando em como esses potenciais docentes saíram para o mercado de trabalho no quesito uso de ENMs. Para nossas análises, fizemos o recorte no uso de tais expressões nos CLs, devido ao grau de dificuldade no uso de tal recurso linguístico – abordado anteriormente – de execução/compreensão nas línguas visuais. Assim, foi possível avaliarmos o uso das MNMs em contextos altamente complexos da Libras. No próximo item do capítulo, tratamos sobre a proficiência da Libras e a importância dos CLs e das MNMs nesse processo.

3.4 – Proficiência de Libras como L2

Discorreremos sobre proficiência em Libras como L2 por entendermos que este tema se relacionou com os objetos de estudo da tese. A proficiência é comumente associada a sinônimos como competência, capacidade, domínio num determinado campo. Quando se trata de linguística, nos baseamos na definição de Scaramucci (2000): a proficiência, principalmente no contexto de avaliação de L2, refere-se ao domínio, funcionamento ou controle operacional da língua em questão. A figura abaixo ilustra a possível escala de proficiência proposta pela autora.

FIGURA 29: USO TÉCNICO DO TERMO PROFICIÊNCIA PARA L2



FONTE: Scaramucci (2000, p. 14).

Scaramucci (2000) explica que, de acordo com a proposição dessa escala, os sinalizantes níveis (0), (1) e (2), embora menos proficientes que o nível (3), também são considerados proficientes. É considerado um conceito de proficiência gradativa (relativa) em contraponto a um conceito "absoluto". Desta forma, o que conta é a especificidade da situação de uso futuro da língua, desacreditando em uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada no sinalizante ideal, incluindo o propósito da situação de uso.

A proficiência linguística, para Pereira e Fronza (2006), é a coordenação coerente de elementos discretos, tais como vocabulário, estrutura do discurso e, até mesmo, gestos para comunicar o significado em um contexto específico. As autoras complementam que devem ser avaliadas em contexto de uso, com públicos alvo, objetivos específicos de testagem – como no nosso caso, potenciais docentes aprendizes de L2 – no processo de negociação dinâmica e interativa de significados, envolvendo os aspectos de conhecimentos linguísticos, conhecimento do tópico, características pessoais, competência estratégica e emotividade.

No livro que descreveu como a prova nacional do Prolibras³⁹ foi pensada/organizada, não há uma definição clara do que seria proficiência na visão avaliativa do exame, apenas que, conforme o decreto nº5.626, tratava-se de “Um exame de proficiência que visa a identificar a proficiência da pessoa em uma determinada língua. Uma certificação “habilita” ao ensino” (Quadros *et al.*, 2009, p. 25). A avaliação proposta entendia que os candidatos deveriam ser avaliados em dois aspectos: a competência linguística (fluência na Libras) e a competência metodológica para o ensino de Libras. Sendo assim, a prova era dividida, num primeiro momento, com perguntas de múltipla escolha em Libras e, posteriormente, avaliação didática.

Para Pereira e Fronza (2010), no Prolibras não houve uma definição clara da diferenciação entre fluência, proficiência e aptidão para a docência. Segundo as autoras:

O Prolibras, nesta perspectiva, nos parece mais com um exame de registro profissional que contém, supostamente, um teste de proficiência, mas não é um teste de proficiência. pois se

³⁹ Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17436-prolibras-programa-nacional-para-a-certificacao-de-proficiencia-no-uso-e-ensino-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-para-a-certificacao-de-proficiencia-em-traducao-e-interpretacao-da-libraslingua-portuguesa-novo>.

assemelha muito a uma avaliação pedagógica, utilizada em alguns concursos para seleção de professores e não a uma avaliação de proficiência linguística (Pereira; Fronza, 2010, p. 8).

Isso significa que, de uma forma simplificada, a proficiência linguística abrange um conjunto de competências que podem representar os aspectos motores e temporais da fluência, o conhecimento gramatical e, também, metalinguístico e o uso apropriado desse conhecimento, com outros falantes, em contexto sociocultural.

Assim, Mcleary e Viotti (2011) defendem que sinalizadores fluentes maximizam a relação entre elementos linguísticos e gestuais no ato da sinalização. Segundo Quinto-Pozos (2007), todas as formas das línguas sinalizadas passam por:

[...] sinais dêiticos, [...] passam por sinais policomponenciais⁴⁰ [...]; passam também por sinais não-manuais, como expressões faciais e direção do olhar, que, além de sua função prosódica e gramatical, servem como apontamentos dêiticos e como expressão de emoção e de atitude; até chegar a verdadeiras pantomimas, conhecidas como troca de referentes (*reference shift*), alternância de papéis (*role shift*⁴¹), ou ação construída (*constructed action*), em que o sinalizador usa seu corpo para representar um objeto ou, na maioria das vezes, a ação e a atitude de um personagem (Quinto-Pozos, 2007, p. 291).

Todos esses elementos analisados pelo viés da LA nos mostram que o papel de “analisar o uso da linguagem (a prática) por meio da inter relação com a teoria linguística, é que se toma o fenômeno da fluência sinalizada como um problema real que envolve ouvintes que são aprendizes de Libras” (Silva, 2018, p. 64), colocando assim, os CLs e as MNMs em evidência como elementos essenciais nesse processo.

Com base no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – QCER (CONSELHO DA EUROPA, 2001), os autores De Souza *et al.* (2020) apresentam os níveis comuns de referência e seus descritores para uma proficiência em L2.

QUADRO 9: DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA PARA LÍNGUAS DE SINAIS

⁴⁰ Uma composição entre gestos e sinais da língua.

⁴¹ Sinônimo de *role-play*, terminologia adotada nesta tese.

NÍVEL	DESCRIÇÃO
A1	Definido como sinalizante em iniciação. Pode-se dizer que o utilizador está iniciando o aprendizado na língua de sinais, aprendendo os aspectos básicos da língua como expressões faciais, configuração de mãos etc.
A2	Classificado como utilizador elementar, o indivíduo começa a produzir frases simples. O sinalizante já conhece as características básicas da língua e as utiliza em contextos simples.
B1	Descrito como utilizador limiar ou intermediário, consegue interagir brevemente sobre assuntos de interesse pessoal e familiares. O sinalizante está aprendendo mais aspectos da língua de sinais. Seu interlocutor precisa manter uma sinalização pausada.
B2	Nomeado como utilizador em vantagem ou pós-intermediário, possui a capacidade de interação mais aprofundada. Já compreende profundamente os aspectos linguísticos da língua de sinais e os utiliza em frases mais complexas.
C1	Intitulado utilizador em autonomia ou avançado. A pessoa já compreende muito bem a língua de sinais e sinaliza de forma natural. Consegue argumentar com um ótimo senso argumentativo e crítico.
C2	Descrito como utilizador em maestria ou proficiente. O sinalizante consegue utilizar a língua de sinais em diversos âmbitos. Apresenta um senso crítico e argumentativo em nível acadêmico. O sinalizante conhece e utiliza as variações linguísticas como um sinalizante nativo.

Fonte: De Souza *et al.* (2020, p. 5493).

Entender proficiência em nosso contexto é perceber que o sinalizante tenha feito uso não apenas de sinais manuais, é preciso, ainda, que ele tenha se apoiado em recursos como “sinais dêiticos, de “sinais policomponenciais” e das ENMs que ocorrem desde as marcações prosódicas dos movimentos da cabeça e tronco – incluindo o direcionamento de olhar –, e utilize ainda, dos processos anafóricos por meio do corpo para representar os elementos da narrativa, sejam objetos ou personagens.

Assim, para considerarmos alguém proficiente em Libras, é necessário que o sinalizante tenha domínio, funcionamento ou controle operacional da língua, e isso não é caracterizado por uma dualidade (proficiente ou não proficiente), pois tem caráter gradativo e está diretamente ligado a um contexto específico, no uso dos CLs com MNMs coerentes.

No próximo tópico, fecharemos essa intersecção de assuntos dialogando sobre a formação docente no contexto da LA.

3.5 – Formação de professores de Libras e a Linguística Aplicada

A formação docente em licenciatura para atuar no ensino de Libras é relativamente recente (2010) se comparada às demais línguas. A primeira turma de licenciados no Brasil iniciou os estudos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2006 (Quadros, 2009), por meio de uma proposta de curso que abrangeu o país como um todo. A UFSC abriu o ensino presencial e possibilitou polos de EaD em nove estados pelo Brasil sendo: Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa

Catarina, representando as cinco regiões do país. Infelizmente Mato Grosso não foi contemplado com nenhuma turma.

Os licenciados e bacharéis compuseram as instituições de ensino público, os primeiros cursos de graduação em Letras Libras criados por meio de uma política pública somada ao interesse das Instituições Federais (IFs) em proporcionar formação para a disseminação da língua no país.

Considerando a extensão territorial e a necessidade de dar início ao cumprimento da Lei de Libras, outros caminhos levaram aqueles que possuíam experiência na área, atuavam por meio de outras formações como apoio – no caso dos licenciados – com especializações *lato sensu*, ou certificação expedida pelo Ministério da Educação (MEC), o ProLibras.

Em relação a essa certificação, ela foi realizada num período de dez anos a contar a partir da publicação do decreto nº 5.626⁴² de 2005, que em seus artigos 7º e 8º discriminam seu público alvo e a finalidade da certificação.

Abrindo um parêntese sobre essa certificação, à época, ela foi alvo de muitas críticas e processos no Ministério Público. Embora se trate de uma prova nacional, continha muito regionalismo em suas primeiras edições, pois as pessoas que organizavam e realizavam, em sua maioria, eram sinalizantes do Sul do país. Nesse sentido, vale ressaltar que se tratava de um período inicial de reconhecimento da formalização da língua, o que contribuiu para evidenciar a riqueza da variação linguística presente na Libras mas, por outro lado, desfavoreceu as demais regiões que não compreendiam alguns sinais importantes na resolução das questões. Este fator contribuiu para o alto índice de aprovações de participantes nas regiões Sul e Sudeste e reprovações das demais regiões do país.

Por conta de diversas questões, a prova prevista para acontecer anualmente ficou devendo algumas edições que não ocorreram conforme a proposição estabelecida no decreto. A última ocorreu no ano de 2015 e, a partir de então, respeitando a lei, só poderiam atuar para o ensino ou tradução daquele ano em diante aqueles que fizessem o curso de nível superior em instituição reconhecida pelo MEC fosse pública ou privada.

Passado esse período e voltando ao que nos interessa, o curso de Letras Libras, de modo geral, segundo Quadros (2015 p. 20), objetiva produzir e divulgar conhecimento nas áreas de língua, literatura e cultura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor e do futuro bacharel, integrados à sociedade por meio da formação de profissionais competentes, críticos e criativos.

⁴² https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

Na UFMT, foi criada apenas a modalidade licenciatura, e nossos docentes do curso, em sua maioria, adentraram por concursos por possuírem especialização *lato sensu* em Libras ou *stricto sensu* – mestrado com pesquisas relacionadas a Linguagens ou Educação. Inicialmente, apenas uma docente que compôs nosso quadro de formação era licenciada em Letras Libras por uma das turmas da UFSC, tendo sido aprovada, pouco depois, em outro concurso para lecionar em outra instituição.

O ingresso na federal de Mato Grosso sempre disponibilizou 40 (quarenta) vagas, sendo 15 (quinze) destinadas, especificamente, a pessoas surdas/DAs. Contudo, nem sempre as vagas foram preenchidas por eles, conforme Quadro 10.

QUADRO 10: INGRESSOS NO LETRAS LIBRAS LICENCIATURA DA UFMT

Ano	Tipo de seleção	Surdos/DAs	Ouvintes	Quantidade total de ingressantes
2014	Processo Seletivo Específico	15	29	44
2015	Processo Seletivo Específico	2	13	15
2016	Processo Seletivo Específico	0	29	29
2017	Processo Seletivo Específico	15	27	41
2018	Processo Seletivo Específico	16	22	38
2019	SISU	0	37	37
2020	SISU	0	19	19
2021	SISU/Editais específicos*	2	28	30
2022	SISU/Editais específicos*	2	27	29
2023	SISU/Editais específicos*	2	23	25
2024	SISU/Editais específicos*	0	21	21

* Editais de: Transferência interna, externa, vagas remanescentes, retorno de graduado e etc.

FONTE: Proposição do autor baseado em Gontijo (2021, p.91).

Para Gontijo (2021, p. 91), é relevante destacar que houve anos em que não ingressaram alunos surdos e não se pode atribuir tal ocorrência somente à seleção, pois em um dos anos foi realizado o processo seletivo e nos outros o critério de seleção foi SISU. O autor complementa dizendo que a partir do ano de 2017 o ENEM passou a ofertar a vídeo prova em Libras e a UFMT aderiu como possibilidade de ingresso a partir do ano de 2019.

Entendemos que o não ingresso dos surdos é algo que precisa ser estudado, considerando, inicialmente, os fatores listados abaixo:

a) Falta de interesse pelas licenciaturas – lembrando que o surdo não é obrigado a trabalhar com Libras, sendo livre para escolher a profissão que desejar;

b) Abertura de acesso aos surdos para outros cursos da instituição – é perceptível que, cada vez mais, os surdos ocupam espaços nos diversos cursos ofertados pela universidade, não somente no Letras Libras, como em 2014;

c) Falta de compreensão das provas em Libras – nosso Estado ainda está em processo de evolução para alcançar uma educação de qualidade para os surdos; somos extensos em território, e ainda falta mão de obra qualificada, tanto na capital quanto no interior; ademais, existe certa dificuldade com a escrita pela comunidade surda;

d) Fatores extralinguísticos – falta de recursos financeiros para manter os processos seletivos específicos; oferta do curso no período vespertino (horário de trabalho de muitos surdos); sentimento de incapacidade; crenças de que a UFMT é inalcançável a sua realidade, dentre outros.

Independentemente do não ingresso de estudantes surdos, é fato que o interesse dos ouvintes pelo curso é crescente e, a longo prazo, como já abordado, este público será a maioria no ensino formal da Libras.

Quadros (2015) remete ao fato de que esse profissional – surdo ou ouvinte – deverá ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários, beneficiando-se de novas tecnologias para ampliar seu senso investigativo e crítico, investindo continuamente e de forma autônoma em sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional.

Medrado (2015) explica, metaforicamente, a influência que um docente pode exercer sobre seus alunos:

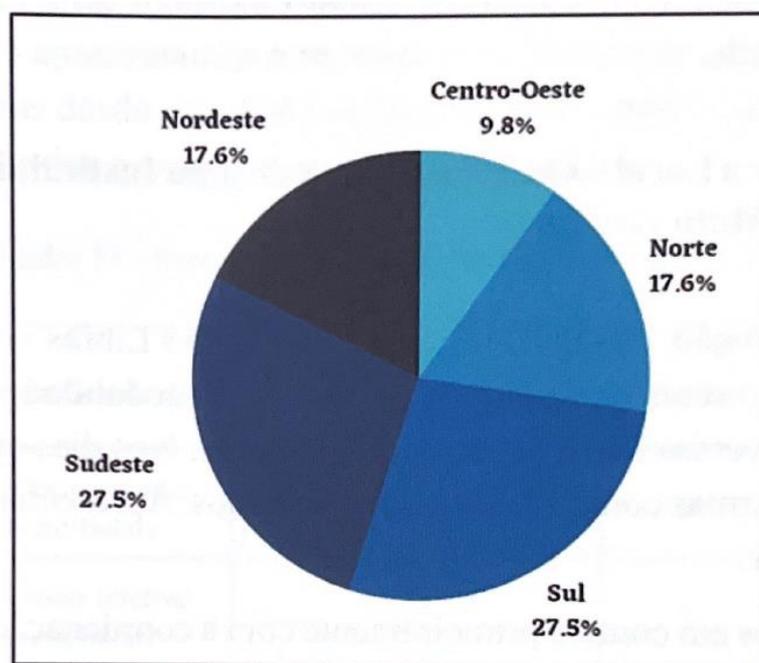
Ao contrário de outros animais, o homem é capaz de relacionar a imagem refletida no espelho a sua própria existência e consciência... ao ter a chance de descrever e interpretar a própria prática – de se olhar no espelho –, o professor pode, através do seu discurso, não apenas desconstruir seus habitus didático, mas também influenciar as representações que um grupo todo tem do processo de ensino e aprendizagem (Medrado, 2015, p. 91).

Sobre a perspectiva de que a maioria dos docentes de Libras na esfera formal da educação, daqui a alguns anos, seja composta por ouvintes, corroboramos com Menezes *et al.* Segundo os autores, parece haver consenso de que “o objeto de investigação de LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (Menezes *et al.* 2015, p. 25).

Não estamos julgando se é certo ou errado, positivo ou negativo o fato de professores ouvintes ensinarem Libras. Mas constatamos fatidicamente que, caso as políticas linguísticas aprovadas por lei sejam efetivadas, com a inserção da disciplina no currículo da educação básica, a maioria de docentes de Libras serão os ouvintes. Nas instituições de nível superior, isso já é comum, tendo em vista a crescente demanda dos últimos vinte anos, para um número insuficiente de professores (principalmente surdo) qualificados.

No Brasil, não temos apenas os cursos de Letras Libras licenciatura e bacharelado (Figura 30). Atualmente, temos os cursos de Pedagogia Bilíngue nos Institutos Federais de Goiás (câmpus Aparecida de Goiânia) e Santa Catarina (câmpus Palhoça), além do Instituto Nacional de educação de Surdos (INES).

FIGURA 30: CURSOS DE LETRAS LIBRAS DISTRIBUÍDOS POR REGIÃO DO PAÍS



FONTE: Gontijo (2021, p. 89).

Há ainda os cursos de Letras Licenciatura dupla habilitação em: a) Libras/Língua Portuguesa; b) Libras/Língua Estrangeira; e c) Língua Portuguesa com Domínio em Libras (Universidade Federal de Uberlândia). Esses cursos também objetivam a formação de docentes para o ensino de Libras como Primeira ou Segunda língua.

Pensando o ensino de língua nesse contexto, Menezes *et al.* (2015) colocam que existe uma visão restrita de LA, definida como pesquisa em ensino e aprendizagem, e uma visão ampla, LA vinculada a problemas do mundo em geral. Para autora, a divisão vai além, sendo caracterizada em: ensino aprendizagem (ex.: trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de

língua estrangeira); aplicação de Linguística (ex.: investigações sobre os princípios e parâmetros da Gramática Gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira); e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (ex.: estudos sobre identidade). Nesse viés, é possível perceber a abrangência da pesquisa desta tese em todas as áreas propostas, ainda que, na primeira, de forma tímida, uma vez que não trataremos a fundo da forma como os potenciais docentes aprenderam Libras, apenas consideramos o período de aprendizagem que ocorreu durante a pandemia (2019 – 2022).

No caso dos potenciais docentes desta pesquisa, analisarmos os seus usos da língua foi importante porque, conforme defende Kaplan (1985), a noção de que língua deve ser estudada em relação a um contexto - abordagem que tomou conta do pensamento dos linguistas aplicados.

Observar o uso das ENMs de um grupo focal que cursou mais da metade do curso de licenciatura e estará apto a ensinar a língua, seja como L1 ou L2, se fez necessário, principalmente considerando a singularidade da formação que tiveram, sendo parte no modelo EaD e parte presencial.

Nesse sentido, Pereira e Roca (2015) enfatizam que são muitos os desafios que se apresentam mediante os discursos que constroem alguns dos modos contemporâneos de fazer LA. Os autores mostram o longo caminho que percorremos como uma área que se construía, inicialmente, como aplicação de Linguística ao ensino de línguas estrangeiras; e hoje, de modo indisciplinado, informada por teorizações que têm colocado indagações para as ciências Sociais e as Humanidades, procura criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central.

Nesse sentido, não é possível desassociar o ensino-aprendizagem da língua com as questões culturais da comunidade surda e com a formação impactada pelo período pandêmico. No próximo capítulo, abordamos o percurso metodológico traçado para a execução desta pesquisa, com foco na coleta e análise dos dados.

CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, tratamos de como a pesquisa foi pensada para ser executada, suas etapas e processos, que foram desde a organização documental e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP - Humanidades/UFMT), à geração dos dados e definição das categorias de análise a partir dos textos sinalizados produzidos pelos potenciais docentes.

A pesquisa seguiu **uma abordagem de natureza qualitativa** (Ludke; André, 1986). Segundo Bogdan e Biklen (1997), o conceito dessa abordagem se configurara em cinco características básicas:

a) *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada pelo trabalho intensivo de campo. Os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Isso explica porque este estudo também é denominado de naturalístico.

b) *Os dados coletados são predominantemente descritivos*. O material obtido nesse tipo de pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos: inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos, ou seja, todos os dados da realidade são considerados importantes. Em nosso caso, um questionário simples para nos proporcionar um panorama do percurso de aprendizagem de libras dos potenciais docentes, bem como, textos sinalizados devidamente registrados em local propício, visando estimular a criatividade de nossos potenciais docentes.

c) *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto*. O interesse do pesquisador, ao estudar determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Em nosso caso, estudar o uso da língua e seus impactos, tanto na formação quanto na futura atuação de potenciais docentes de Libras.

d) *O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua visão são focos de atenção especial pelo pesquisador*. Há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

e) *A análise dos dados tende a seguir um processo dedutivo.* O pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa configurou-se em um **estudo descritivo** (Triviños, 1987) e **exploratório** (Gil, 2007). O primeiro porque pretende descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. O segundo por se tratar de uma pesquisa que pretende proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou construir novas hipóteses.

Quanto aos procedimentos, a tese foi proposta como pesquisa **de cunho etnográfico** “pois está diretamente vinculado a uma linha teórica predeterminada, o pesquisador possui um esquema conceitual a partir do qual pode levantar algumas questões relevantes” (Ludke; André 1986, p. 13). Essas primeiras indagações orientam o processo de coleta de informação e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados. Posteriormente, o avanço da pesquisa consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado.

Ludke e André (1986) afirmam que, com a investigação etnográfica, procuramos descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas. Os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos - corroborando para subsidiar nossas análises.

No entanto, no decorrer da investigação, esta tese se configurou como um **estudo de caso**, que, segundo Leffa (2006), consiste em uma investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo, tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que possa ser relevante para a pesquisa. O estudo de caso começa de forma bem embrionária e vai se delineando mais claramente à medida que se desenvolve. “Podem existir inicialmente algumas questões ou pontos críticos que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada” (Ludke; André, 1986, p. 21).

Para Härter e Borges (2021), nessa abordagem, as diferenças internas e os comportamentos desviantes da “média” são evidenciados e não escondidos por detrás de uma suposta homogeneidade. No caso deste estudo, as questões iniciais foram:

a) Potenciais docentes aprendizes de Libras como L2 que passaram pelo ensino remoto no período pandêmico usam Marcas Não Manuais no ato da sinalização de Classificadores?

b) Quais são as Marcas Não Manuais utilizadas por eles?

c) Quais os desdobramentos do uso/desuso das Marcas Não Manuais para o ensino-aprendizagem de Libras?

Tais questões propostas foram explicitadas e reformuladas no decorrer da pesquisa. Inicialmente, pensamos em pesquisar apenas pelo viés da fonologia, analisando os traços suprasegmentais prosódicos na produção dos textos sinalizados. Entretanto, no decorrer do estudo, ampliamos e discutimos as Marcas Não Manuais de modo geral no uso da língua, tornando a tese mais abrangente.

Por se tratar de um tema muito amplo e não dispormos do tempo necessário para expandir a coleta de dados incluindo mais participantes, restringimo-nos a avaliá-las apenas nos momentos de uso de Classificadores, por entendermos que este é um momento crítico para a organização da faculdade da linguagem em proporcionar conhecimentos linguísticos, habilidades corporais relacionadas a coordenação motora e, ainda, utilizar expressões não manuais de forma simultânea.

Para fundamentar as análises das MNMs em sinais Classificadores da Libras, utilizamos uma abordagem à luz do **Funcionalismo Linguístico** de Givón (1995) que define princípios basilares da teoria:

- a) A linguagem é uma atividade sociocultural;
- b) A estrutura serve a uma função cognitiva ou comunicativa;
- c) A estrutura é não-arbitrária, motivada, icônica;
- d) A mudança e a variação estão sempre presentes;
- e) O significado é dependente do contexto e não-atômico;
- f) As categorias não são discretas;
- g) A estrutura é maleável, não-rígida;
- h) As gramáticas são emergentes;
- i) As regras da gramática permitem desvios, exceções.

A proposta de Givón (1995) nos orienta a dar o enfoque na língua enquanto estrutura funcionalmente motivada por fatores de ordem discursiva, bem como em momentos de comparação com a L1 dos potenciais docentes.

A tese se apoiou nas teorias da **Linguística Aplicada** definida “como um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita

Lopes, 2006, p. 14) e na **Aquisição de Segunda Língua pelo viés dos Sistemas Adaptativos Complexos**, visto que “tal teoria não é vista como um processo linear em que vão se somando os itens aprendidos, é um sistema aberto e possibilita a entrada de novos elementos na interlíngua, que vai permanentemente se auto organizando” (Paiva 2014, p. 146).

Ao estudar as expressões e Marcas Não Manuais utilizadas em Classificadores por potenciais docentes de Libras no processo formativo, nos intrigou o fato de esses acadêmicos de licenciatura em Libras terem vivenciado o ensino remoto no período pandêmico e, posteriormente, o presencial. Nesse sentido, objetivamos compreender os efeitos das Marcas Não Manuais presentes em Classificadores produzidos por potenciais professores do curso de Letras Libras que têm Libras como Segunda Língua porque compreendemos que esses são recursos linguísticos dos quais os aprendizes tomam consciência no estágio avançado da língua.

Como objetivos específicos, definimos:

- a) Identificar as Marcas Não Manuais em Libras nas produções como segunda língua de potenciais professores do sexto semestre do curso de graduação em Letras Libras Licenciatura;
- b) Avaliar a importância do uso das Marcas Não Manuais pelos sujeitos da pesquisa;
- c) Propor um quadro de níveis de proficiência em uso de Classificadores e das Marcas Não Manuais;
- d) Proporcionar subsídios para futuras pesquisas voltadas à produção de material didático para o ensino de Classificadores e Marcas Não Manuais em Libras como segunda língua.

4.1 – Os primeiros passos

Neste tópico, apresentamos as etapas e processos, desde a organização documental e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP - Humanidades/UFMT), passando pela organização do material necessário e do local de gravação para a coleta dos textos sinalizados produzidos pelos participantes e a análise dos dados com apoio do ELAN.

4.1.1 – A documentação

Para realizar esta pesquisa, foi necessário providenciar documentos relacionados à pesquisa e aos participantes, para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. Destacamos abaixo alguns que se relacionaram aos participantes e à instituição onde a geração de dados foi realizada:

- a) Folha de Rosto para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos;

- b) Termo de Anuência Institucional;
- c) Consentimento Livre e Esclarecido de Participação de Pesquisa (Apêndice A);
- d) Instrumento de Coleta de Dados (Apêndice B).

Para a apreciação do Comitê, foram acrescentados, ainda, outros documentos, conforme solicitação/orientação da instância avaliadora, todos inseridos na *Plataforma Brasil*⁴³ para avaliação.

Foi um processo extremamente criterioso, considerando a seriedade da Comissão. Ainda que nossa pesquisa analise apenas a língua sinalizada, que ela não seja invasiva no sentido de coletar amostras corporais, ou mesmo narrativas que explorem situações delicadas da vida dos participantes. O comitê foi bem rigoroso e incisivo quanto à clareza na redação dos termos de autorização e orientativos da coleta de dados, as datas, os prazos a serem cumpridos. Foram quatro meses até a aprovação.

Somente após o alinhamento de tudo que envolveu a pesquisa é que o projeto foi aprovado⁴⁴. Vale lembrar que a CEP avalia todo o processo da pesquisa, sendo necessário o encaminhamento de relatórios semestrais previstos no cronograma de execução da pesquisa feito na submissão. Somente após a aprovação (Anexo B), foi possível dar continuidade às etapas da pesquisa que envolvem a coleta de dados, a qual descrevemos no próximo tópico.

4.1.2 – A história em quadrinhos

As Histórias em Quadrinhos (HQ) estão presentes no ensino há muitas décadas, desde a mera ilustração em materiais didáticos nos anos 1980 até sua entrada sistemática em documentos oficiais dirigidos a educadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

No campo da educação, “observa-se interesse crescente de professores em reconhecer tais materiais e aplicá-los no ensino, pois exigem atividades complexas de compreensão” (Caldeira, 2021, p. 22).

Os diferentes níveis de refinamento da linguagem dos quadrinhos encontrados nesses livros, adicionalmente, podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades mais complexas de leitura. Por ser uma mídia que integra totalmente texto e imagem, constitui uma forma semiótica complexa, como normalmente visto na publicidade ou na imprensa, em que as relações entre a forma e sentido também se dão pela imagem ou pela apresentação da

⁴³ Base nacional de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, que facilita a submissão e apreciação ética, dos projetos de pesquisa.

⁴⁴ Número do processo para consulta no CEP/ Humanidades (nº 5.933.226/2023).

palavra escrita, não apenas pelo que está sendo verbalizado diretamente (Brasil, 2021, p. 14).

Para conseguirmos textos sinalizados minimamente equiparados, a proposta de basearmos a criação tendo como elemento motivacional uma HQ foi a solução proposta. Como docente das disciplinas⁴⁵ de ensino de Libras que falamos abordamos os aspectos analisados nesta pesquisa, tal estratégia sempre gerou produções significativas em Libras no âmbito da graduação. Nesse sentido, escolhemos uma HQ para motivar a produção dos CLs nos mais diferentes modos.

Na proposta utilizada pelo Instituto Guimarães Rosa (IGR) para o ensino de LP como língua estrangeira, “as narrativas gráficas constituem potente vetor de difusão da linguagem social, aquela utilizada na vida cotidiana de uma sociedade, como resultado de práticas elaboradas em determinados contextos histórico-geográficos” (Brasil, 2023, p. 11).

Fizemos, então, a seleção desse elemento motivador que preconizou a criação dos textos sinalizados livres contendo diálogos, situações formais e informais do cotidiano, com presença de entonações expressivas, tanto pelos desenhos quanto pelas falas dos personagens feitas em Libras, ou seja, proporcionando estímulos para a produção de CLs.

Utilizamos como proposta partes da narrativa (Figura 31) intitulada “*A chuva é importante em Libras*” (Anexo A), do autor e cartunista surdo Lucas Ramon⁴⁶. A escolha desse material se deu por se tratar de uma HQ que não utiliza a LP, mas sim desenhos que representam sinais em Libras, evitando, por conseguinte, a influência da primeira língua na criatividade dos participantes da pesquisa.

⁴⁵ Libras III, Libras IV, Laboratório de Expressão Facial e Corporal entre 2014 e 2023.

⁴⁶ É surdo, autor, cartunista e ilustrador www.instagram.com/ramonlucas028/.

FIGURA 31: CAPA DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS SELECIONADA



FONTE: Capa do HQ de Ramom (2021).

Segundo IGR (Brasil 2023), boa parte da produção de quadrinhos recente ainda é autônoma, modalidade em que um autor ou grupo de autores roteiriza, desenha, diagrama e imprime o livro. Há também aqueles que se dedicam à produção essencialmente on-line, com a venda de produtos com seus personagens ou outras ilustrações, sendo este o caso de nosso cartunista surdo escolhido.

A HQ contribuiu porque os poucos “balões de fala” dos personagens estavam em Libras. Desta forma, o potencial docente não sofreu influência visual da sua L1, tendo como desafio propor uma história autoral com termos/vocabulários que não necessariamente serão uma tradução do Português para a Libras, mas sim, uma produção de língua influenciada apenas pelos aspectos visuais da narrativa imagética e por sinais pontuais de Libras. Foi um momento em que o potencial docente teve um direcionamento para iniciar seu processo criativo, explorar a imaginação e, assim, fazer uso da Libras de forma consciente e livre ao mesmo tempo.

Fizemos recortes conforme orientações do IGR para atividades com HQs: “realizar exercícios de redução: seleção de trechos dos livros lidos, para construção de uma sequência narrativa que “resuma” ou crie completamente outra história” (Brasil, 2023, p. 53). Assim, selecionamos partes que pudessem estimular o uso dos CLs de maneira geral, contemplando dois personagens (um menino e uma nuvem) que dialogavam sobre a importância da chuva no

planeta Terra. Compreendemos que a HQ possui elementos suficientes nos quadrinhos selecionados para a produção dos cinco tipos de CLs que seguimos como base, conforme apresentamos anteriormente. Tais recortes não prejudicaram uma proposta de enredo coerente da história.

As histórias em quadrinhos são constituídas por uma linguagem que reúne diferentes níveis discursivos, e a narrativa é desenvolvida tanto pelo que se vê e pelo que se diz no texto quanto pela relação entre o visto e o dito. Conforme o IGR (Brasil, 2023), essa exploração pode ser desenvolvida gradualmente, em três etapas:

- a) **compreensão global da narrativa:** reconhecimento de personagens, indicações acerca da situação, cenários das ações;
- b) **compreensão específica:** desenvolvimento narrativo, como as relações de causa e efeito na história, os tempos das ações narradas pelas imagens e do conteúdo verbal;
- c) **compreensão aprofundada:** reconhecimento e análise de aspectos visuais e linguísticos específicos da narrativa.

Essa gradatividade da compreensão na exploração da HQ e, posteriormente, no desenvolvimento do texto sinalizado, foi um fator que consideramos na proposição do quadro de proficiência em CLs com base na performance abordada no item 5.3.5.

Dando sequência, falamos sobre a seleção dos participantes da pesquisa, os nossos potenciais docentes.

4.1.3 – Os participantes da pesquisa

Foram convidados acadêmicos do sexto semestre do curso de graduação em Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso, ouvintes, aprendizes de Libras como L2, para produzirem textos visuais em Libras. O convite foi feito pessoalmente, em sala de aula. Aqueles que desejaram contribuir com a pesquisa se manifestaram informando os contatos para, posteriormente, explicarmos com mais detalhes como ocorreria a pesquisa. A seleção dos participantes considerou os seguintes critérios:

- a) Potenciais docentes de Libras;
- b) Não ter a Libras como L1;
- c) Ter cursado com bom aproveitamento as disciplinas de Libras III e IV, cujas ementas são voltadas a compreender e aprofundar os conhecimentos sobre CLs;
- d) Ter vivenciado o período de ensino remoto, por conta do *lockdown*, e/ou retornado aos estudos presenciais no semestre em que ambas as disciplinas citadas foram ofertadas sequencialmente e respectivamente cursadas;

e) Ter integralizado mais da metade do curso, isto é, ter cursado disciplinas que, ao longo da formação, subsidiaram a prática das ENMs.

Após convite, aceitaram participar conosco 12 (doze) potenciais docentes descritos no quadro abaixo.

QUADRO 11: POTENCIAIS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Potencial docente	Gênero	Idade	Estudou em	Nível superior
A1	Masculino	41	Escola pública e privada	1º formação
A2	Feminino	22	Escola pública	1º formação
A3	Feminino	21	Escola pública	1º formação
A4	Masculino	44	Escola pública	1º formação
A5	Feminino	23	Escola pública	1º formação
A6	Feminino	22	Escola pública	1º formação
A7	Feminino	19	Escola privada	1º formação
A8	Feminino	26	Escola privada	1º formação
A9	Masculino	25	Escola pública	1º formação
A10	Feminino	47	Escola pública	2º formação
A11	Feminino	23	Escola pública	1º formação
A12	Feminino	63	Escola pública	2º formação

FONTE: Proposição do autor.

Selecionados os potenciais docentes, no próximo tópico, tratamos sobre o questionário aplicado que, inclusive, gerou parte dos dados apresentados acima.

4.2 – O questionário

Após a etapa do convite/aceite dos participantes, procedemos com a coleta de dados, iniciando com o questionário.

Segundo Cordeiro (2021), na elaboração de um questionário, precisamos observar as normas e exigências para uma produção precisa, que busque maior eficácia e validação do instrumento escolhido. Sendo assim, devemos levar em conta os tipos, a disposição sequencial e a estruturação das perguntas pensando em como serão formuladas.

Assim, o questionário (Apêndice C) objetivou compreender o contexto sócio-histórico e cultural de cada potencial docente em relação ao contato com a comunidade surda ao longo de sua aprendizagem da Libras, corroborando com o objetivo relacionado à compreensão/uso das MNMs.

Pensado para realizar um levantamento prévio de informações pessoais, o questionário foi composto por um total de 15 (quinze) questões: 10 (dez) de múltipla escolha e 5 (cinco) discursivas, relacionadas ao percurso de aprendizagem de Libras.

As questões de múltipla escolha – algumas alternativas solicitando justificativas – foram pensadas para captar informações acerca da familiaridade com a língua dos participantes, a presença da comunidade surda no decorrer de suas vidas e, em específico, no caminho percorrido na aprendizagem da Libras. As cinco últimas, as questões discursivas, trataram especificamente sobre suas impressões em relação aos CLs e as MNMs na Libras e seu impacto, e como eles, enquanto potenciais docentes, percebiam o uso e importância de tais recursos linguísticos.

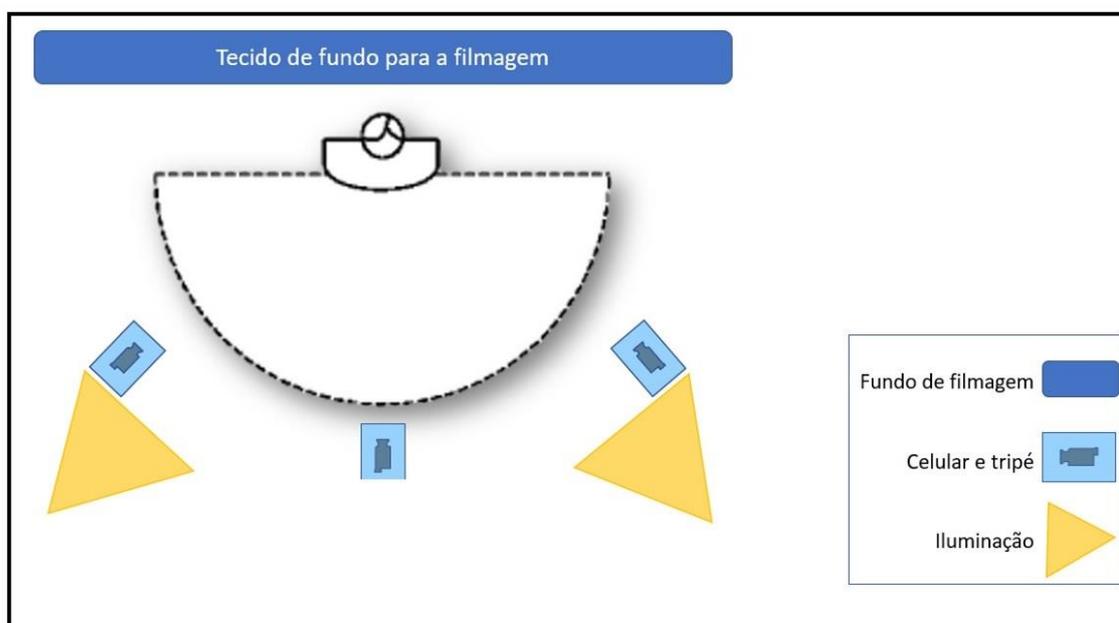
Os questionários foram entregues, presencialmente, aos potenciais docentes para que respondessem com calma em momento oportuno e trouxessem no dia da filmagem do texto sinalizado. Segundo Lakatos e Marconi (2010), uma das vantagens de se trabalhar com esse método é permitir que os sujeitos escolham o melhor momento para responder, de forma anônima e sem influência de outrem, havendo, assim, menor risco de influência do pesquisador. As respostas foram compiladas e analisadas, gerando gráficos interpretativos que discutimos no item 5.1 da tese.

Na sequência, explicaremos como se deu a coleta dos textos sinalizados no estúdio de filmagens.

4.3 – A geração de dados: filmagem dos textos sinalizados

Considerando o elemento motivador do gênero HQ, para a coleta dos textos sinalizados, solicitamos o aval da Direção do Instituto de Linguagens para utilização do espaço físico, com reservas confirmadas anteriormente. O espaço foi composto por um fundo de filmagem neutro na cor azul royal; duas iluminações guarda-chuvas; três tripés e celulares com câmeras de alta resolução posicionados à frente do sinalizante em três ângulos. Todo o material utilizado no laboratório é particular, do professor pesquisador que desenvolveu esta tese. A disposição dos equipamentos seguiu conforme a imagem ilustrativa abaixo.

FIGURA 32: ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DO ESTÚDIO PARA COLETA DE DADOS



FONTE: proposição do autor.

O posicionamento em três ângulos diferentes objetivou a captação do rosto e movimentos dos corpos em três visões diferentes, deixando o potencial docente livre para utilizar o espaço como quisesse e evitando perdas ou dúvidas em relação a alguma das ENMs geradas na sinalização.

A câmera central serviu como referência na análise, e as laterais, como apoio, caso fosse necessário esclarecer qualquer dúvida. Elas foram ajustadas para registrar todo o espaço de sinalização. Com base em Ferreira (2010), a intenção foi que a filmagem registrasse da cintura até um palmo acima de cabeça do sinalizante e, nas laterais, uma demarcação que consideramos ser os braços estendidos do participante, para evitar cortes na sinalização – que, ainda sim, ocorreram, mas não a ponto de comprometer realização das análises.

Para essa etapa da pesquisa, os participantes foram agendados em horários distintos para realizar as filmagens. Chegando ao local (sala 24 do Instituto de Linguagens/IL), entregaram os respectivos questionários devidamente respondidos e foram orientados sobre como prosseguir com as filmagens.

Como parte da orientação, entregamos o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) de participação na pesquisa, impresso em duas vias, para que pudessem tirar quaisquer questionamentos quanto à pesquisa ou ao documento. Esclarecidas as dúvidas em relação à participação, os participantes assinaram o referido documento deixando uma das vias conosco.

Após a assinatura, outro documento foi entregue, o Instrumento de Coleta de Dados (apêndice B). Nele, tínhamos o passo a passo de como ocorreria a coleta de dados no ambiente do laboratório de filmagens – etapa exigida pela CEP. O documento auxiliou o pesquisador na explicação de como ocorreria essa etapa da pesquisa. Após esses trâmites burocráticos necessários, o participante fez o reconhecimento do espaço destinado aos registros.

Após ambientado, entregamos os recortes da HQ selecionada, concedendo 30 (trinta) minutos, em média, para que pudessem olhar e construir mentalmente uma possível narrativa em Libras. Quando se sentiam confortáveis, se posicionavam no local correto das filmagens e iniciavam os registros dos textos sinalizados. Foram comunicados quanto ao tempo máximo de registro, para que não passassem do limite de 5 (cinco) minutos. Deveriam, ainda, inserir nas suas criações: descrição de locais, personagens e ações baseadas na proposição da HQ.

Pensando na questão dos três ângulos de filmagem, iniciamos as gravações nas câmeras, sinalizando ao potencial docente que poderia iniciar seu texto sinalizado, sem interferência na criatividade deles. Ao passo que concluíam o texto, as gravações eram interrompidas. A participação foi prevista para duas horas, em média, por participante, entretanto, nenhum deles utilizou todo o tempo. É interessante frisar que o pesquisador não assistiu as produções para não gerar nervosismo por parte deles, tendo participado apenas para iniciar e encerrar as gravações.

No próximo tópico, falaremos organização e planejamento da análise dos dados obtidos.

4.4 – A análise dos dados

Posteriormente às gravações, os vídeos foram editados por meio do programa gratuito *ClipChamp* disponibilizado pela *Windows*. Nessa edição, os *takes* foram sincronizados (Figura 33), gerando apenas um vídeo contendo as três angulações. Os textos foram armazenados com o pesquisador na nuvem compartilhada por meio do *Google drive* e no canal do YouTube do pesquisador⁴⁷ destinado à tese, tudo em modo não listado, considerando o sigilo dos participantes.

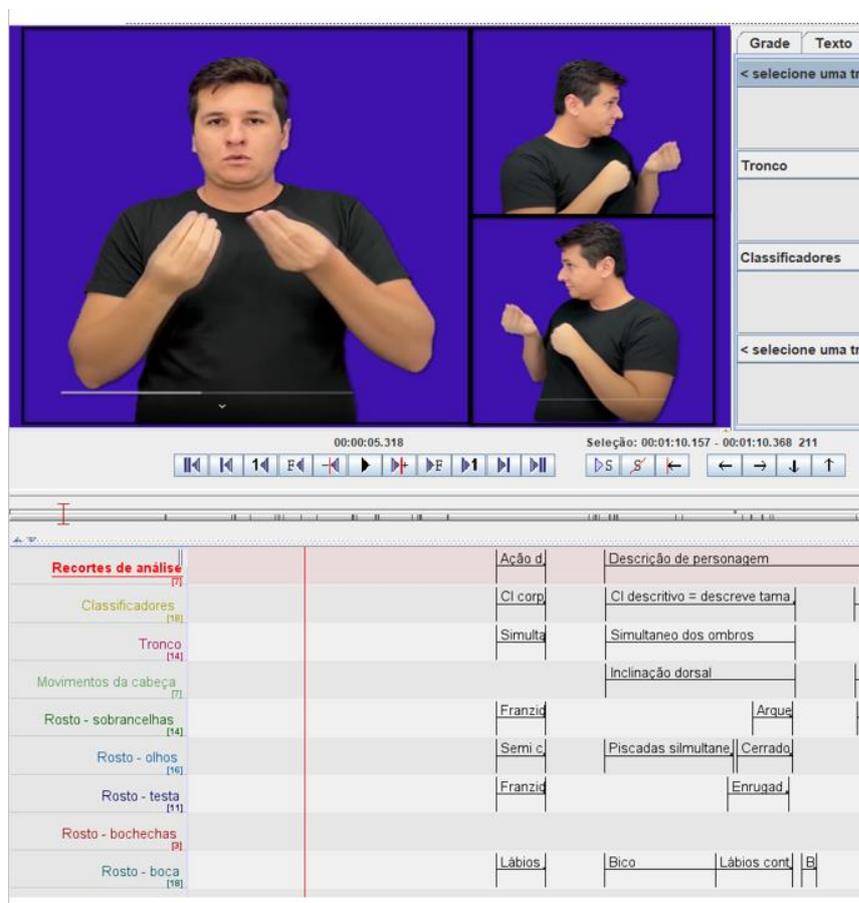
⁴⁷ <https://www.youtube.com/@TesedeDoutoradoSilveiraJunior>

FIGURA 33: EDIÇÃO DOS *TAKES* SINCRONIZADOS

FONTE: Proposição do autor.

O material editado foi então analisado por meio do programa ELAN (Figura 34). Criamos 9 (nove) trilhas de análise em um sentido decrescente, iniciando pela trilha de recorte de análise. Elas continham os momentos em que os CLs foram utilizados; esses foram tipificados na segunda trilha, seguida das trilhas de análises de MNMs de corpo – tronco e cabeça –, expressões de rosto superiores e inferiores.

FIGURA 34: TRILHAS DE ANÁLISE NO ELAN



FONTE: Proposição do autor.

A primeira trilha foi sobre os recortes de análise que poderiam se caracterizar como descrição de personagem, descrição de objeto, descrição de localização ou ação de personagem ou objeto. A segunda identificou os tipos de CLs que ocorreram dentro do recorte selecionado com base na proposição de Castro e Quadros (2012), podendo ser classificador descritivo, especificador, de corpo, de plural e/ou instrumental. Lembrando que um CL pode ser identificado em uma ou mais categorias.

As demais trilhas estão diretamente relacionadas com as ENMs: movimentos de tronco; movimentos de cabeça; movimentos da parte superior de rosto – rosto (testa); rosto (sobrancelha); rosto (olhos) e, movimentos da parte inferior de rosto – rosto (bochechas) e rosto (boca).

Todos os vocabulários controlados presentes nas trilhas se basearam na proposta de Brito (1995) – Quadro 5 apresentado anteriormente –, acrescidos de alguns traços que consideramos importantes para a ampliação do espectro de análise, resultando no quadro abaixo.

QUADRO 12: VOCABULÁRIO CONTROLADO DAS EXPRESSÕES NÃO MANUAIS NO ELAN

Parte do corpo	Vocabulários controlados									
	Alternado dos ombros	Dorsal	Frontal	Simultâneo dos ombros	Neutro	Torção para o lado direito	Torção para o lado esquerdo	Unilateral de ombro		
Tronco										
Cabeça	Balanço frente e trás	Balanço lateral	Inclinação dorsal	Inclinação frontal	Inclinação unilateral	Neutra	Torção unilateral			
Testa	Enrugada	Franzida	Neutra							
Sobrancelhas	Arqueadas	Franzidas	Movimento unilateral	Neutras						
Olhos	Arregalados	Cerrados	Neutros	Olhar para lateral direita	Olhar para lateral esquerda	Piscada unilateral	Olhar para baixo	Olhar para cima	Piscadas simultâneas	Semicerrados
Bochechas	Contraídas	Infladas	Inflada unilateral	Neutras	Sugadas					
Boca	Aberta	Bico	Gargalhada	Lábios contraídos	Sorriso com lábios cerrados	Semiaberta	Sorriso largo	Sorriso invertido		

FONTE: Proposição do autor.

Quanto à apresentação e discussão das análises, utilizamos a proposta de Araújo (2013) para mostrar as MNMs nos respectivos tópicos, contendo a identificação do potencial docente, a imagem do momento da análise retirada do ELAN, sua glosa em português, as ENMs/MNMs utilizadas, a tradução contextual para o português compreendida pelo autor, o vídeo fonte da imagem gerada e o tempo em que a imagem foi capturada, conforme figura abaixo.

FIGURA 35: EXEMPLOS DE RECORTES DE ANÁLISE DE EXPRESSÕES E MARCAS NÃO MANUAIS

Identificação do potencial docente

GLOSA
ENM/MNM:
TRADUÇÃO LIVRE
FONTE DA IMAGEM
TEMPO NA ANÁLISE

FONTE: Proposição do autor baseado em Araújo (2013).

Até aqui, abordamos todo o processo de avaliação da CEP, a escolha da HQ, a seleção dos potenciais docentes (no tópico 4.1), a elaboração do questionário (tópico 4.2), discorremos sobre a organização do estúdio e o passo a passo da geração de dados (no tópico 4.3), concluindo a proposição de análise (tópico 4.4).

No próximo capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, tecendo comentários sobre o que percebemos como relevante para este estudo.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após descrevermos o processo metodológico escolhido para esta tese, discutimos os resultados do estudo, respeitando a ordem proposta e percorrida na metodologia. Como já falamos sobre o processo inicial, daremos enfoque aos resultados a partir dos instrumentos de pesquisa: questionário; a gravação dos textos sinalizados no estúdio; as análises feitas no ELAN sobre os CLs; e, por fim, analisamos as ENMs e as MNMs encontradas nos CLs e suas implicações do ponto de vista fonológico, morfossintático e semântico-pragmático.

5.1 – Análise do retorno dos questionários

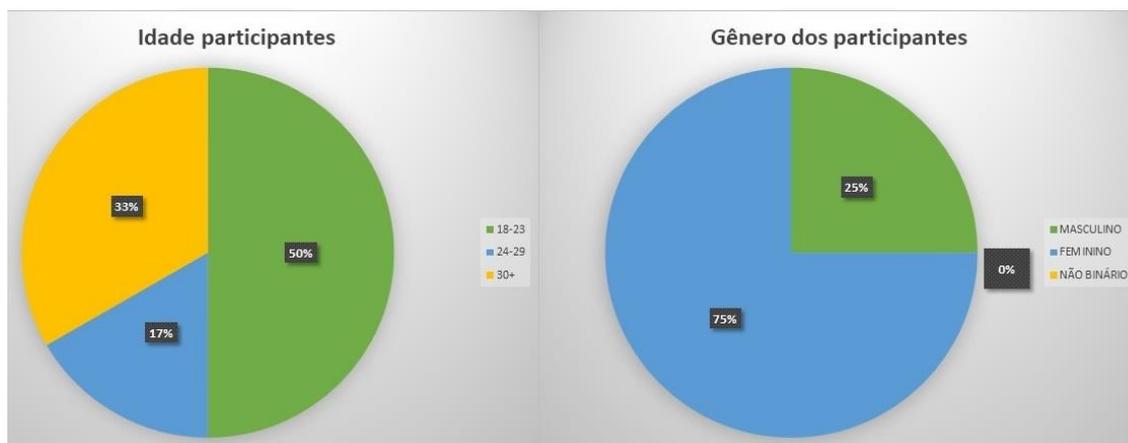
A partir do questionário, fizemos alguns levantamentos importantes sobre nossos doze potenciais docentes e a sua relação pessoal com as línguas envolvidas nesse processo. Aqui, discorreremos sobre os resultados obtidos por meio do instrumento de coleta de dados. Apresentando uma análise textual simples, tecemos comentários e fazemos um comparativo com os dados levantados por Quadros *et al.* (2018) na obra intitulada *Língua Brasileira de Sinais: patrimônio linguístico brasileiro*.

Obtivemos 12 (doze) devoluções do questionário respondido por aqueles que aceitaram contribuir com a pesquisa. Uma das participantes respondeu o questionário, mas decidiu não participar das etapas seguintes, desistindo da contribuição, alegando indisponibilidade de tempo em decorrência de problemas pessoais que acometeram sua família naquele momento.

Totalizamos o retorno de 9 (nove) mulheres – considerando os dados da participante supracitada –, 3 (três) homens, e nenhum participante se auto declarou não binário⁴⁸. Com relação à idade: 6 (seis) participantes tinham entre 18 e 23 anos; 2 (dois), entre 24 e 29 anos, e 4 (quatro) integrantes possuíam idade superior a trinta anos. Convertendo os dados em porcentagens, apresentamos os gráficos abaixo.

⁴⁸ Não binário são pessoas que em sua essência, não se identifica exclusivamente como homem ou mulher. Pensando nas pessoas que constituem o grupo LGBTQIAPN+ que se identificam enquanto grupo minoritarizado assim como a comunidade surda. Temos muitas pessoas que optam por entrar na área de trabalho pela empatia e afinidade.

GRÁFICO 1: IDENTIDADE DE GÊNERO E IDADE DOS POTENCIAIS DOCENTES



FONTE: Proposição do autor.

Com base no gráfico, percebemos que os dados corroboram com a afirmação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2017, o órgão divulgou um estudo sobre o perfil dos professores no Brasil, revelando que os “professores típicos brasileiros em 2017 são compostos 81% de mulheres. Esse número deixa claro a predominância gênero feminino no magistério, porém, quando se trata dos setores mais valorizados da profissão, como a universidade, elas representam 45,28% e os homens 54,72%.” (De Araújo; Purificação, 2021, p. 04).

Os dados apresentados no gráfico demonstram a presença de mulheres em maioria. Outro dado interessante é que 50% dos participantes da pesquisa é composto de jovens com idade relativa à conclusão do Ensino Médio (EM). Em relação a aprendizes como L2, por ser um curso relativamente novo no país, as primeiras turmas do Letras Libras da UFMT eram formadas por pessoas que buscavam uma complementação para a primeira formação, ou outros motivos que não especificamente o caminho da docência em Libras.

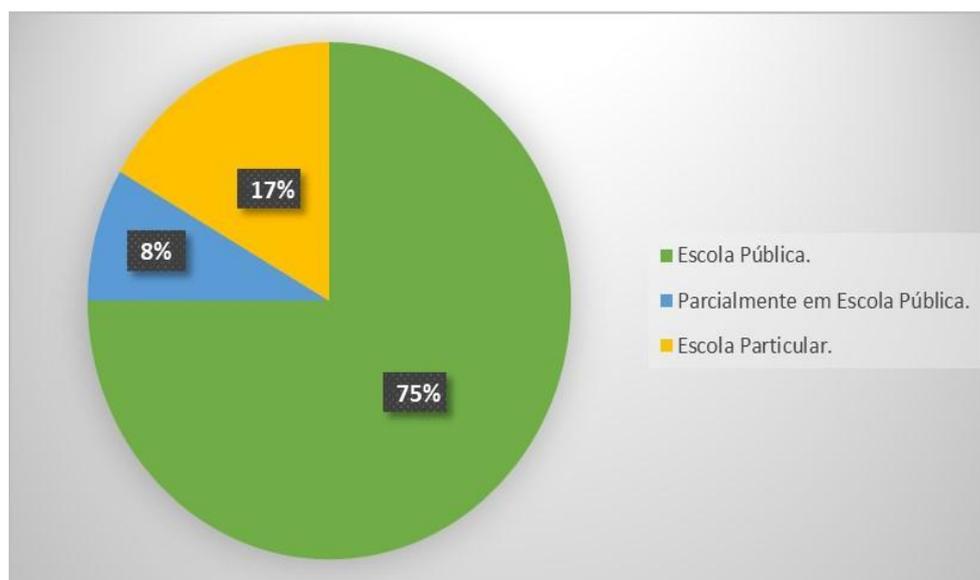
Esse dado nos faz refletir sobre a mudança desse público para pessoas jovens que, agora, vislumbram possibilidades de trabalho na área da Libras. Atribuímos esse interesse à visibilidade que a língua passou a ter, com a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares e no mercado de trabalho, a língua na educação como um todo, nas *lives* no período pandêmico – grandemente disseminada pelos artistas musicais dos mais diversos gêneros –, palestras e discussões de modo geral, todas contando com o profissional intérprete de Libras⁴⁹.

⁴⁹ Na UFMT, atualmente, temos quatro ex-alunos compondo o quadro de intérpretes: um efetivo e três contratadas.

Essa ocupação dos espaços de poder, tanto da língua quanto da comunidade surda, foi positiva no sentido de dar visibilidade à língua, difundindo esse campo de trabalho anteriormente pouco conhecido pelos jovens.

Perguntamos, ainda, aos participantes, onde cursaram o EM, conforme o gráfico abaixo.

GRÁFICO 2: ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO



FONTE: Proposição do autor.

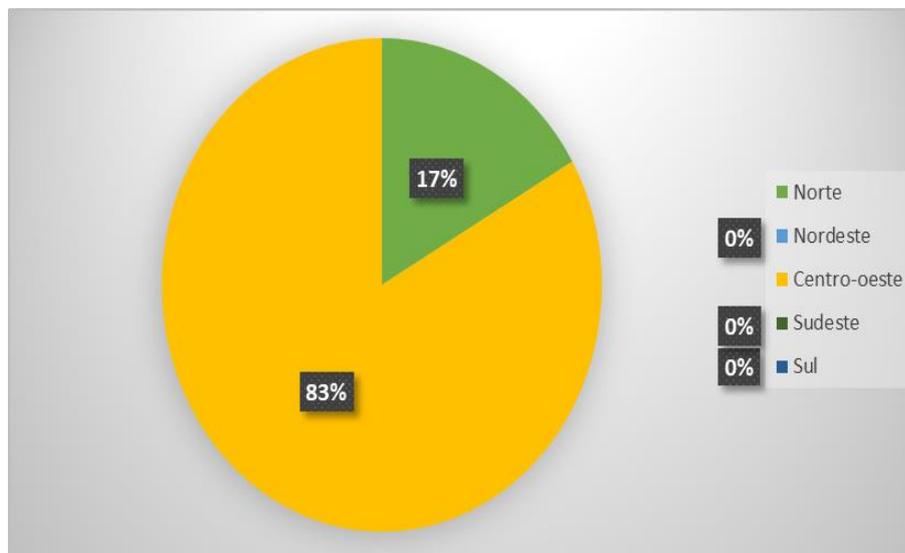
Sobre esses dados, podemos refletir que a escolha por esse curso de licenciatura foi predominante entre estudantes de escola pública.

Diferentemente das demais licenciaturas em Letras da UFMT, percebemos que ainda exista um estigma relacionado à área de Libras no sentido de uma atuação voluntária, como se o docente que escolhe atuar no ensino da língua o fizesse única e exclusivamente para ajudar os surdos. Essa visão capacitista⁵⁰ envolve as pessoas que atuam na área de Libras L2. Por outro lado, com os participantes desta pesquisa, encontramos entusiastas para o aprendizado da língua não apenas para comunicação, mas para trabalhar, pesquisar e compreender mais sobre a comunidade surda. Assim como os alunos de Letras Inglês ou qualquer outra língua, todos têm esse desejo de entender como aquela comunidade de falantes compreende o mundo.

Sobre a relação dos participantes com a sua L1, por unanimidade, todos têm a LP como L1. O Gráfico 3 mostra em que região do país aprenderam a língua.

⁵⁰ Adjetivo - Que discrimina ou expressa preconceito em relação a pessoas com algum tipo de deficiência (PcD); relativo a capacitismo: pessoa capacitista; comercial capacitista; piada capacitista; termo capacitista. Retirado de <https://www.dicio.com.br/capacitista/> acessado em 03/06/2024 às 14:30.

GRÁFICO 3: REGIÃO DO PAÍS QUE APRENDEU PORTUGUÊS



FONTE: Proposição do autor.

A maioria dos potenciais docentes aprendeu LP na região central do Brasil. Entretanto, nossa experiência docente nos permite afirmar que, no contexto formal, nenhum deles apresenta variação linguística que caracteriza o centro-oeste - apenas o participante A9, que em momentos de descontração usa expressões linguísticas que remetem à fala típica do Pará; contudo, afirmou tratar-se apenas de uma brincadeira, um momento de descontração, que em seu cotidiano não as usa.

Sobre a relação com a Libras, os participantes foram questionados se esta era sua L2. Apenas um participante não respondeu, os demais afirmam que sim. Perguntamos, ainda, com que idade e em que grau de escolarização estavam quando começaram a aprender Libras (Gráfico 4) e onde ocorreu a aprendizagem (Gráfico 5).

GRÁFICO 4: INÍCIO DA APRENDIZAGEM DE LIBRAS



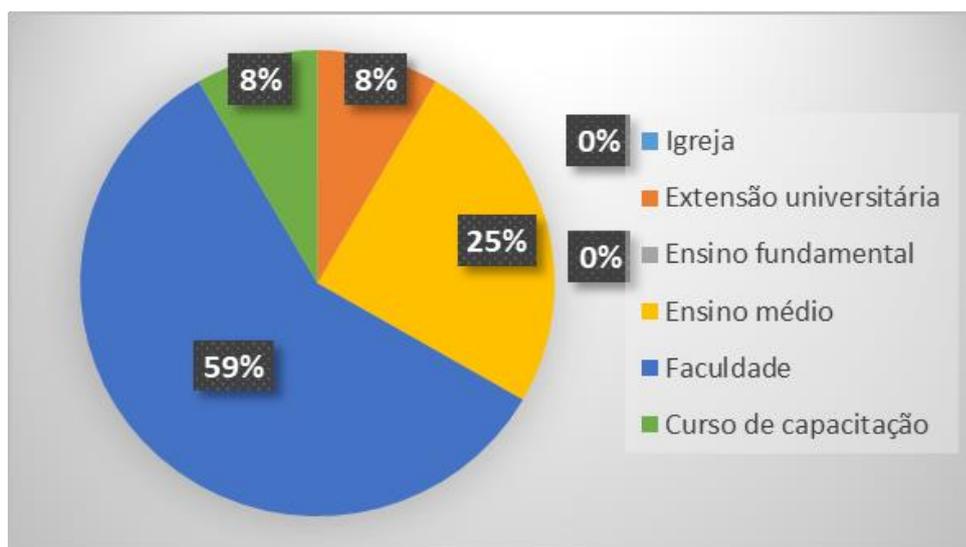
FONTE: Proposição do autor.

Por meio das respostas, percebemos que alguns participantes tiveram contato com a Libras nas séries que antecederam a formação docente. Porém, a maioria iniciou sua aprendizagem na universidade e com idade entre 16 e 23 anos.

Ao confrontarmos esses dados com o estudo de Quadros *et al.* (2018), a autora registrou que 17% dos participantes iniciaram seus estudos entre 13 e 18 anos, e 70%, com idade superior a 19 anos. Novamente, os dados desse grupo focal reafirmam que a Libras é uma língua aprendida tardiamente como L2 em nosso país.

Com a criação das escolas bilíngues, a expansão do conhecimento em Libras nas esferas de conhecimento e de poder, apoiadas pela tecnologia – que a cada dia se desenvolve exponencialmente –, a comunidade surda vai ocupando novos espaços caminhando para uma alteração positiva desses dados, visando uma relação menos conflituosa com a modalidade escrita da LP, uma vez que poderão iniciar a aprendizagem da língua mais cedo.

GRÁFICO 5: ONDE INICIARAM OS ESTUDOS DE LIBRAS



FONTE: Proposição do autor.

Com relação a esses dados, os participantes, em sua maioria, iniciaram os estudos de Libras na faculdade (59%) e no ensino médio (25%). Em comparação à pesquisa de Quadros *et al.* (2018), os dados se assemelham aos que foram levantados à época pela autora. De todos os participantes de sua pesquisa, 22% aprenderam Libras na universidade e 23%, na escola. Ainda que tenham se passado alguns anos, a Libras continua tendo a esfera educacional de 2º e 3º graus como aliada à disseminação da língua. Esses dados demonstram a importância da inclusão da disciplina nas escolas, bem como a ampliação de oferta dos cursos de Letras Libras pelo Brasil.

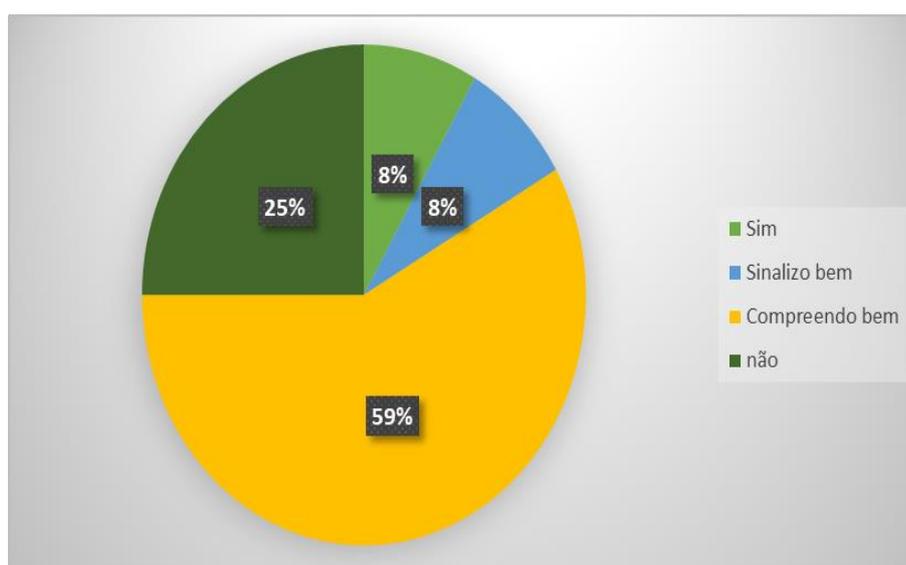
Aqui em Mato Grosso, até o momento (ano de 2025), a UFMT é a única universidade pública que oferta o curso na modalidade licenciatura em apenas um de seus câmpus. Considerando nossa extensão territorial estadual, entendemos que seja pouco para as demandas e as barreiras geográficas do nosso Estado. A oferta em apenas um dos câmpus é limitadora às pessoas que precisam ou querem fazer o curso presencial ofertado gratuitamente, mas moram distantes da capital, onde ele é ofertado.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo demográfico de 2010, Mato Grosso possui mais de 127 mil pessoas com deficiência auditiva, entre aquelas que possuem alguma dificuldade, grande dificuldade ou que não escutam de modo algum. Nesse sentido, é preciso expandir para os câmpus do interior, possibilitando a formação de docentes de Libras para atuarem nas mais diversas esferas educacionais.

Comparando com os dados levantados por Quadros *et al.* (2018) sobre o local de aprendizagem, 32% disseram ter como contexto de aprendizagem inicial a igreja. Já em nossa amostra, nenhum participante respondeu a esfera religiosa como ponto de partida para o aprendizado da língua.

Entendemos que os dados da autora reforçam a questão abordada anteriormente de perceber a profissão como algo ligado a caridade, mas que passou – e ainda passa – por um momento de transformação e de ocupação de espaços como um direito linguístico de acesso à informação para uma comunidade minoritarizada em nosso país.

GRÁFICO 6: SOBRE A FLUÊNCIA EM LIBRAS



FONTE: Proposição do autor.

Com relação à fluência em Libras, apenas um potencial docente se considerou fluente, enquanto a maioria informou que compreende bem a língua, mas não se autodeclarou um bom sinalizador. Um participante acredita que sinaliza bem, mas tem dificuldades em compreender. Por fim, três participantes disseram que não são fluentes na língua.

No período de aulas pós-pandemia, os potenciais docentes, no decorrer das disciplinas ministradas por este pesquisador, reclamavam constantemente sobre o impacto negativo na aprendizagem da língua durante o período pandêmico. Inclusive, relataram a desistência de colegas e o desejo de trancar o curso, uma vez que tinham dificuldade de compreender as práticas de língua. A nosso ver, o fato de a maioria considerar que compreende bem a língua se relaciona com a quantidade de material disponibilizado no AVA para que eles pudessem, de alguma forma, estudar a língua a distância; e, ainda, à crença de uma sinalização não ser boa por não terem com quem dialogar em Libras, além de todo o contexto que não colaborou para práticas supervisionadas de qualidade.

Comparando esses dados com os de Quadros *et al.* (2018), a autora propôs uma escala de 1 a 7 para fluência em Libras, sendo 1 considerado como conhecimento nulo e 7 para fluente/excelente na Libras. Em sua pesquisa, a maioria se considerou escala 5 (boa proficiência da língua de sinais), o que nos leva a entender que a maioria de nossos participantes estejam entre 5 para menos na escala proposta, uma vez que a maioria respondeu que possui apenas facilidade na compreensão da língua. Em relação a sinalização, observamos nas produções dos textos sinalizados.

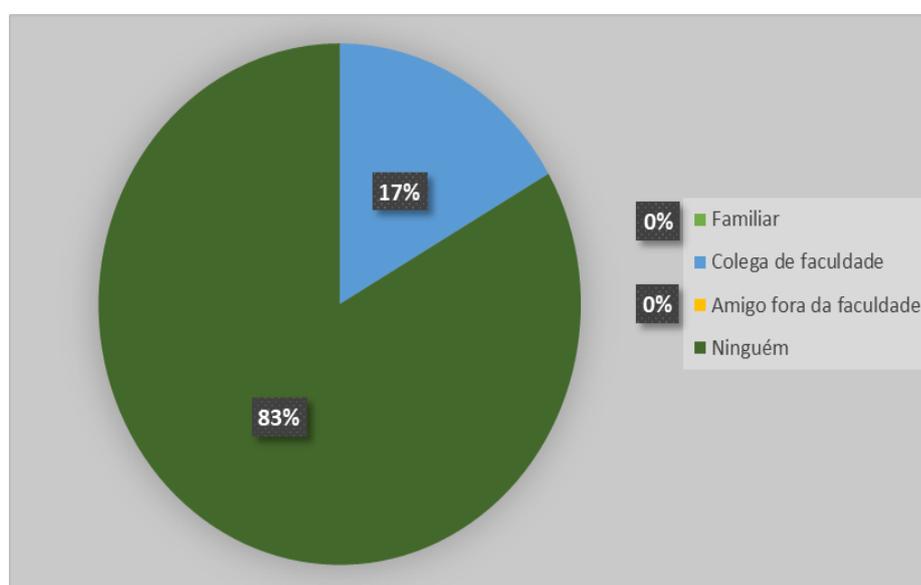
Considerando que a pesquisa de Quadros antecedeu a pandemia, entendemos que nossos potenciais docentes não estejam tão distantes dos dados apresentados pela autora, obviamente em uma escala menor. Não podemos negligenciar esse momento único vivenciado por nós e todo o processo de ressignificação que foi exigido: migrar de um ensino presencial de uma língua aprendida por contato para um ensino EaD gerou impactos positivos e negativos no desempenho dos aprendizes. Pensamos, ainda, que com empenho e dedicação daqueles que se interessaram, de fato, em seguir a profissão, foi possível reparar danos e avançar na proficiência do uso da língua.

Questionamos, ainda, se eles se consideravam proficientes em alguma outra língua que não LP ou Libras (questão 9). Por unanimidade, disseram que não. Alguns disseram que compreendem inglês ou espanhol, mas não a nível de se perceberem fluentes, e em uma escala menor se comparada com a Libras. Na pesquisa de Quadros *et al.* (2018), a maioria respondeu que tem conhecimento e utiliza apenas Libras e LP, e uma pequena parte declarou conhecimento em espanhol e inglês.

Tais dados nos levam a refletir, aliada ao contexto de interesse de aprendizagem da língua, se esses alunos ingressaram no curso motivados pelo interesse linguístico de aprendizagem de línguas, como motivação inicial, ou esta seria mais social/outra. Caberia aqui uma pesquisa com os egressos e suas relações com o mercado de trabalho, bem como com a aprendizagem de novas línguas.

Questionamos se ao longo do processo de aprendizagem de Libras os sujeitos participantes tiveram contato com pessoas surdas (Gráfico 7).

GRÁFICO 7: CONTATO COM SURDOS NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS



FONTE: Proposição do autor.

A maioria dos potenciais docentes (83%) informaram que não houve apoio/presença de pessoas surdas nesse percurso, 17% informaram que, na faculdade, ocorreu esse convívio com colegas da graduação. Na pesquisa realizada por Quadros *et al.* (2018, p. 155), apenas 23% dos participantes ouvintes possuem surdos na família – em maioria, irmãos, cônjuge e filhos – e, 56% disseram que na família não há outra pessoa com conhecimentos da língua.

Em nosso grupo focal, podemos relacionar esses dados com a expansão da visibilidade da língua, afirmando que esses potenciais docentes procuraram o curso não pela necessidade – como, por exemplo, ser CODA e auxiliar os pais, já interpretar para algum parente e querer se profissionalizar, desejar se comunicar com algum amigo/amiga que tenha desde a infância etc. –, mas, sim, escolheram estar no curso por interesses de atuação profissional.

Em relação às questões abertas, solicitamos na décima primeira questão que os potenciais docentes discorressem brevemente sobre as Marcas Não Manuais em Libras, e a

importância da comunicação em Libras. Por unanimidade, as respostas apontaram a importância do uso das MNMs para dar sentido à comunicação, para atribuir entonação e, como colocou o potencial docente A4: *de suma importância para a comunicação, tanto para entender o outro quanto para se fazer entender*. Nas respostas, colocaram ainda que essa importância enquadra marcas afetivas e gramaticais, como na resposta de A1: *...pois são elas que vão dizer aos surdos se há negação, alegria, tristeza e etc...*, deixando claro que eles compreendem o seu papel nos enunciados.

Na décima segunda questão, solicitamos que discorressem sobre essas marcas especificamente nos CLs e, como retorno, todos afirmaram que reconhecem o valor do uso das MNMs nos CLs, em especial na relação com à descrição. A5 apontou que: *...nas descrições de objetos, pessoas, sendo grande, pequeno, gordo ou magro, a intensidade deve ser passada em cada um desses exemplos...*; A6 disse que: *...é um recurso para tornar o que está se passando de forma clara, com a descrição, o detalhamento fica claro e fidedigno ao que se deseja passar*. Nesses exemplos, percebemos que os potenciais docentes entenderam a importância do uso de tais MNMs relacionadas às questões fonológicas e morfológicas por caracterizarem importância na constituição dos sinais.

Sobre as marcas que possam influenciar na sintaxe e na semântica e pragmática, A6 nos lembrou do uso do processo de *role-play*. Para ela a MNM: *é importante principalmente na parte da incorporação, ao qual, a pessoa que está discorrendo a narrativa (ou outro assunto) incorpora o personagem*. Uma vez comprovado que os potenciais docentes compreendem a importância do uso das MNMs na Libras e, em específico, nos CLs, as respostas nos auxiliaram a entender que quando tais recursos linguísticos foram utilizados por eles não foram feitos inconscientemente.

As três últimas questões abordaram sobre o futuro profissional na docência de Libras. Questionamos como eles se percebiam enquanto futuros docentes de Libras após a conclusão da graduação. De maneira geral, a maioria relatou a incerteza com o futuro profissional por não termos, ainda, a disciplina de Libras na matriz curricular da Educação Básica.

Entre os onze potenciais docentes, seis disseram que desejam atuar como professores. A7, com uma visão mais positiva sobre a profissão: *Eu consigo me enxergar como docente de Libras. Todavia, por Libras ainda não estar na grade curricular das escolas, me vejo buscando alternativas para ministrar as aulas em cursos de extensão, empresas etc...*; A8 com incertezas: *me vejo atuante em sala tendo uma boa fluência na Libras pois tive recursos necessários, porém me preocupo com o mercado de trabalho uma vez que a Libras ainda não é valorizada em nosso país*.

Quatro potenciais docentes não se enxergaram nessa posição profissional, seja por acreditarem na falta de oportunidade de trabalho ou por desejarem atuar como intérpretes, como foi o caso de A5, ou o potencial docente A9, que só consegue vislumbrar uma atuação docente após a formação em pós-graduação; segundo ele, *após a graduação eu não me vejo docente, só me vejo docente após concluir o mestrado.*

Dois potenciais docentes ficaram em dúvida, como foi o caso de A3, que disse: *Sim e não, porque ainda existe o imbróglio que não permite a nossa inserção no mercado de trabalho, em se tratando do ensino de Libras nas escolas. Entendo que se tratando de diversidade, seguindo carreira acadêmica, podemos ter mais oportunidades.*

Em relação a essas incertezas quanto ao mercado de trabalho, questionamos, ainda, como eles percebiam o ensino de Libras em um futuro breve (5 anos). Oito docentes demonstraram nutrir esperança, pois acreditam que haverá melhorias significativas, dentre elas, a inserção da disciplina de Libras na grade curricular; A4 e A6 acreditam que as mudanças serão pouco significativas; e A9 não soube opinar.

Como última questão aberta, reservamos espaço para o compartilhamento de algo que não foi abordado nas demais perguntas do questionário. Porém, as respostas não foram significativas para o tema de nossa pesquisa.

Assim, concluímos a análise dos questionários. Essa atividade nos possibilitou conhecer um pouco melhor o percurso de aprendizagem da Libras dos participantes e reafirmar a utilização do termo potencial docente escolhido por nós. Conforme os relatos, foi possível perceber que, ainda que estejam se formando para atuarem como docentes, a possibilidade de se tornarem tradutores e a instabilidade no mercado de trabalho impactam nas suas decisões de atuação como professores.

Na sequência, falamos sobre como ocorreu o processo de geração de dados dos textos sinalizados.

5.2 – Os textos sinalizados

As gravações ocorreram nos meses de março e abril de 2023, somente após a aprovação do projeto de pesquisa pela CEP. As sinalizações foram agendadas com todos os potenciais docentes que aceitaram contribuir com o estudo. As gravações ocorreram de forma individual, e os participantes foram instruídos a se vestirem com roupas sem estampas, preferencialmente na cor preta, sem adereços que desviassem a atenção durante a sinalização.

No dia da gravação de cada participante (Figura 36), seguimos o passo a passo explicado anteriormente a cada um deles.

FIGURA 36: COLETA DE DADOS: GRAVAÇÃO DOS TEXTOS SINALIZADOS



FONTE: Proposição do autor.

Após as gravações, foram elaboradas onze narrativas, tendo, em média, o tempo de três minutos, com exceção do potencial docente A8, com tempo máximo de 06:05 minutos. A fim de preservarmos os dados pessoais (nome etc.) dos potenciais docentes, apresentamos na Figura 37 suas imagens⁵¹ identificadas com a letra A seguida de uma ordem numérica, bem como, o *link* de uma *playlist* do YouTube com seus respectivos textos sinalizados, a base para nossas análises posteriores.

FIGURA 37: POTENCIAIS DOCENTES IDENTIFICADOS E SEUS RESPECTIVOS TEXTOS SINALIZADOS



⁵¹ Todos concordaram com a liberação do uso de imagem para a pesquisa.



FONTE: Proposição do autor.

Em todos os textos sinalizados, encontramos uso de CLs para descrever personagens, locais e ações de personagens e objetos – seja por manuseio ou por anaforismo. Ao nos depararmos com a complexidade de delimitar os CLs isoladamente, criamos, então, uma trilha no ELAN intitulada “Recortes de momentos com CLs”. A partir desses recortes, selecionamos novos recortes do tempo mais precisos, dentro daquele contexto em que identificamos um tipo de CL sinalizado e, a partir desses recortes, fizemos as descrições das ENMS presentes para, posteriormente, analisarmos suas funções enquanto MNMs.

O uso do ELAN contribuiu muito para as análises, pois proporcionou recortes precisos, permitindo clareza nas análises das MNMs. O programa ELAN utilizado foi a versão 6.5. O uso de ferramentas tecnológicas - que vão desde a captura de vídeos em alta qualidade até *softwares* adequados para a transcrição dos dados, a exemplo do ELAN - é necessário para melhor visualização dos recursos e estratégias de que as línguas de sinais dispõem para coordenar sentenças (Quadros *et al.*, 2023, p. 105).

No próximo tópico, falamos sobre os CLs encontrados, demonstrando, com apoio de gráficos e análises, que os potenciais docentes fizeram usos em quantidade considerável de tal recurso linguístico.

5.3 – O Uso dos Classificadores

Apresentaremos agora as análises relacionadas aos CLs que encontramos nos textos sinalizados de nossos potenciais docentes. De início, podemos afirmar que todos os participantes fizeram uso dos CLs em seus textos. Com relação às nossas análises, elaboramos quadros e gráficos comparativos entre as produções, tendo como base os recortes do ELAN feitos nas narrativas, no intuito de compilar os dados e apresentá-los mais visualmente.

Para facilitar a discussão do que encontramos, subdividimos os recortes dos momentos de produções com CLs, sendo: a) Descrição de personagens; b) Descrição de objetos – esta categoria encaixa seres animados e inanimados; c) Descrição de localização - onde ocorrerá a ação a seguir; e, por fim, d) Representações de ações de personagens ou objetos. Apresentamos a seguir o Gráfico 8, que mostra a quantidade total de recortes feitos por cada potencial docente para análise.

GRÁFICO 8: RECORTES DE USO DE CLASSIFICADORES NOS TEXTOS SINALIZADOS



FONTE: Proposição do autor.

Com base no gráfico, percebemos que a potencial docente A6 foi a que mais utilizou CLs ao longo de seu texto sinalizado, contendo 26 recortes para análise, seguida de A2, com 16, e A5, com 15 recortes. Os demais ficaram na faixa de 13 e 6 recortes para análise. Considerando o tempo médio de três minutos das produções textuais, acreditamos que seja um número regular de recortes para uma narrativa curta. Acreditávamos que A8, por ter produzido um texto sinalizado de seis minutos e quatro segundos, seria nosso maior potencial de análise, entretanto, ela produziu apenas 10 recortes para análise.

Ainda que não seja nossa proposta quantificar as produções, acreditamos que tais gráficos e quadros são recursos visuais que apoiam a comunidade surda na compreensão das análises, por possibilitarem visualizar os dados de forma panorâmica. Ademais, tais comparações não visam qualificar melhor ou pior sinalizante, mas sim potenciais docentes que utilizaram com maior ou menor frequência de CLs em suas produções.

Quantificamos, ainda, quais os tipos de CLs utilizados dentro dos recortes, considerando a proposta de Castro e Quadros (2012) quanto à subclassificação em cinco tipos abordados anteriormente: descritivos, especificadores, de corpo, plural e instrumental. Desta forma, obtivemos como resultado o Gráfico 9, demonstrando, no primeiro momento, a quantificação de utilização dos CLs e, no segundo momento, subdividindo por tipos.

GRÁFICO 9: TIPOS DE CLASSIFICADORES PRESENTES NOS RECORTES DOS TEXTOS SINALIZADOS



FONTE: Proposição do autor.

Na parte superior do gráfico, percebemos que A6 possui uma equivalência nos recortes e na quantidade de CLs produzidos no total – parte inferior –, sendo a que mais fez uso de diferentes tipos, seguida de A2. Percebemos também que, A4, A6 e A9 utilizaram com maior frequência o tipo CL de corpo. Isso ocorreu porque, em suas produções, fizeram performances em *role-play*, incorporando os trejeitos dos personagens envolvidos.

Nos textos sinalizados de A6 e A9, os potenciais docentes retrataram as ações do personagem menino sempre em primeira pessoa, o narrador quase não aparece em seus enredos. Ainda que A9 tenha um recorte de análise a menos que A6, ele fez uso dos tipos de CLs de forma mais variada, obtendo o mesmo número de CLs que A2. Isso demonstra que nem sempre os recortes terão equivalência com a pluralidade de tipos de CLs utilizados.

Ainda sobre a variedade de uso tipológico, os potenciais docentes A1, A2, A4, A5, A6, A9 e A11 fizeram uso de todos os tipos de CLs propostos por Castro e Quadros (2012) e analisados por nós; ao passo que A3, A7, A8 e A10 fizeram uso de quatro tipos. Esses dados nos mostram que os potenciais docentes utilizam os CLs de forma diversificada, pois não ocorreu nenhum texto sinalizado com menos de quatro tipos.

Os CLs utilizados por todos foram três: descritivo, especificador e de corpo. Os dois primeiros são executados na tentativa de proporcionar detalhes de descrição ao interlocutor; o terceiro está ligado ao ato de processos anafóricos em relação aos personagens e objetos, e

também, faz uso de alguma parte do próprio corpo como referencial, por isso ele obteve maior destaque no uso, um vez que a narrativa base apresentava um diálogo entre os personagens e qualquer ação em uma língua visual espacial é feita por meio do corpo.

Os CLs de plural também foram marcados quando a configuração de mão, que representa um recorte do referente, se repetiu várias vezes. Em nosso caso, os recortes de plural apareceram em momentos como o gotejar em A4 e A5, no ato de chover de forma geral e na disposição das nuvens no céu, dentre outros. Em comparação com os demais tipos os CLs de plural, naturalmente foram inferiores aos demais.

Comparando os gráficos 8 e 9, é possível observar uma coerência entre quantidade de recortes e diversidade no uso de CLs. Os potenciais docentes A2, A5, A6 e A9 obtiveram mais recortes de análise e utilizaram de todos os tipos de CLs - o que nos leva a crer que eles tenham mais facilidade em se desvincular de sua L1 para produzir seus textos sinalizados em Libras.

Ainda que alguns dos potenciais docentes não tenham utilizado todos os tipos de CLs em nossa proposta de análise, de maneira geral, utilizaram CLs. Para Castro (2012), quando a produção se limita apenas à composição lexical:

A narrativa parece linear, plana e até mesmo irreal ou desprovida de sentido. Ao contrário, se são utilizados recursos imagéticos como expressões faciais e corporais, movimentos, gestos, antropomorfismos diversos e classificadores (CL), o interlocutor surdo conseguirá visualizar a história e formar significado (Castro, 2012, p. 61).

Nesse sentido, esses dados nos comprovam que tais potenciais docentes sairão da graduação produzindo sentenças com CLs, utilizando tal recurso linguístico, ainda que cada um se familiarize mais com alguns tipos propostos por Castro e Quadros (2012) e não com todos, seja pelo curto tempo da proposição da narrativa ou pela falta de prática. Essa questão pode ser facilmente superada com o tempo de exposição e uso da língua por meio do contato com a comunidade surda.

Acreditamos que é o processo natural de aprendizagem de L2 e do uso da língua. Aos poucos, o aprendiz toma consciência da diferenciação entre sua L1 e a L2, que, nesse caso, necessita da visualidade imposta como referencial nas produções. Ainda que, dos tipos de CLs, os potenciais docentes se familiarizem mais com o uso de uns do que com outros tipos, acreditamos que seja natural, pois todos nós, de alguma forma, temos vocabulários e recursos linguísticos que mais nos familiarizamos.

Discorreremos agora, de maneira mais aprofundada, sobre o que encontramos, respeitando os recortes propostos anteriormente como base. Inicialmente, falaremos sobre os destinados à descrição dos personagens que fizeram por meio de CLs.

5.3.1 – Descrição de personagens

Nossa HQ base escolhida apresenta um diálogo entre dois personagens. Esperávamos, no mínimo, a descrição de ambos. Para descrevê-los em Libras, os sinalizantes se valem de adjetivos, podendo utilizar sinais arbitrários – bonito, alto, magro etc., e/ou CLs – formato, textura, tamanho, função etc. “As narrativas que não possuem uma descrição dos personagens, falta-se um elemento visual esperado em Libras” (Neves *et al.*, 2023, p. 308). Todavia, uma descrição excessiva pode criar uma história menos atraente, porque a ação demora para acontecer. Devemos notar também que a descrição cuidadosa é valorizada na narração de histórias, mas, muitas vezes, é dispensada na poesia, para a qual a brevidade é importante.

Antes de apresentarmos os dados, é preciso deixar claro que a comparação não objetiva evidenciar uma competição, mas sim encontrar padrões nas produções. Em se tratando de uma língua de sinais, o fato de haver mais ou menos movimentos diz muito mais sobre a personalidade da pessoa do que ao conhecimento de língua. Acreditamos que aqui o quesito presença e ausência bem como coerência seja mais relevante.

Se entendermos a linguagem como tendo papel meramente subsidiário no significado e compreendermos que o contexto local e histórico desempenha uma função constitutiva em vez de auxiliar na comunicação, fica difícil ver a variação como um arcabouço adequado para analisar os processos comunicativos no espaço social e no tempo (Moita Lopes, 2006, p. 118).

Dito isso, conforme Figura 38, os personagens que dialogam na HQ são: um garoto branco, magro, de nariz empinado, com olhos grandes, dentes brancos, topete cacheado, uma capa de chuva amarela de manga comprida bem justa ao corpo, com capuz que possuía dois cordões na cor marrom para ajuste sobre a cabeça, uma calça preta e usando uma galocha também na cor amarela. O outro personagem do enredo tratava-se de uma nuvem carregada de chuva que possui dois braços para se comunicar em Libras e, na despedida, apresentou expressões faciais.

FIGURA 38: PERSONAGENS BASE DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS



FONTE: Proposição do autor baseado em Ramom (2021, p. 40).

A HQ foi um elemento base de inspiração para a criação de uma narrativa e não uma imposição. Entretanto, compreendemos que, dos elementos descritivos apresentados acima, alguns se tornariam obrigatórios para uma leitura e compreensão de mundo, sendo: uma criança – independentemente do gênero –, usando uma capa de chuva de manga comprida e cor amarela – caracterizando vestimenta universal para sair na chuva –, com características físicas descritas, topete cacheado por baixo do capuz, e uma nuvem carregada de chuva.

Subdividimos as características do personagem menino por acreditarmos que tal descrição nos apoiou na proposição de fluência com base na performance. Assim, partimos da descrição mais básica – capa de chuva amarela –, intermediária – características físicas do menino – e, avançada – parte inferior contendo calças e galochas.

Gostaríamos que os potenciais docentes tivessem explorado sua criatividade com a possibilidade de inclusão de novos personagens com base em suas histórias. Porém, nem todos fizeram a descrição mínima hipotetizada dos dois personagens – com exceção ao participante A3, que descreve o menino usando CLs e a nuvem em relação ao seu formato específico. A4 optou por não descrever os personagens, apenas informa em seu texto sinalizado que há “um menino e uma nuvem cinza” sem detalhar as características de ambos. Os demais descreveram apenas um personagem, o menino, conforme o Quadro 13 abaixo, acompanhado de um *link* com os recortes das descrições de todos os potenciais docentes.

QUADRO 13: DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS UTILIZANDO CLASSIFICADORES

				 (CL) <input checked="" type="checkbox"/> (adjetivos)	Outro personagem
A1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-	<input checked="" type="checkbox"/>	-
A2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-	-
A3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-
A4	-	-	-	<input checked="" type="checkbox"/>	-
A5	<input checked="" type="checkbox"/>	-	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-
A6	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-
A7	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-	<input checked="" type="checkbox"/>	-
A8	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-	<input checked="" type="checkbox"/>	-
A9	-	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-	(Sol)
A10	-	<input checked="" type="checkbox"/>	-	<input checked="" type="checkbox"/>	-
A11	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-	<input checked="" type="checkbox"/>	-



<https://youtu.be/3BsgU4LOQHY>



FONTE: Proposição do autor.

Ainda que a maioria dos potenciais docentes não tenham descrito o personagem nuvem utilizando de CLs, ela apareceu nas narrativas como personagem que interage com o menino, em alguns casos, descrito apenas por sinais arbitrários e, em outros, como elemento do texto (objeto). Nos casos em que ela é considerada como personagem, sua descrição foi feita apenas por meio de adjetivos () como “nuvem de chuva; nuvem cinza e cheia/carregada e/ou nuvem de chuva”. Inserimos essas informações com o intuito de o leitor não se confundir e achar que não consideramos tais descrições. Nós as identificamos, entretanto, elas não participaram das análises, uma vez que esta tese se concentra em analisar as MNMs em CLs.

Quanto aos CLs, A1 apresenta, em seu texto, ambos os personagens dialogando no decorrer do enredo, conforme a proposta da HQ. O mesmo ocorre em A3, A4, A5, A7, A8, A10 e A11. Tanto A2 quanto A6 decidiram por deixar a nuvem apenas como um objeto, como fenômeno da natureza inanimado e não o inserir para dialogar com a criança.

O potencial docente A9 optou por escolher outro enredo para sua narrativa. Em sua proposta, um menino de características físicas que divergem do personagem da HQ, caminha pela estrada e dialoga com o Sol, em vez da nuvem de chuva. Ainda que este tema esteja fora do proposto, foi possível analisar sua narrativa, que apresenta elementos-chaves de uso de CLs e MNMs, assim como as demais. Na descrição do personagem, verificamos que o potencial

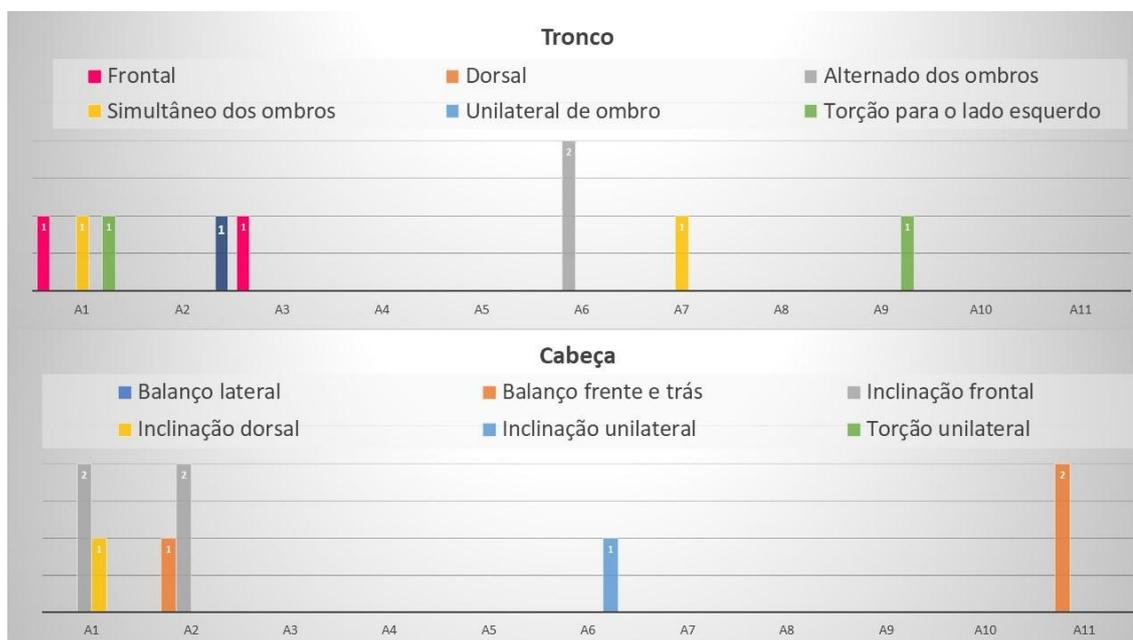
docente descreveu as características físicas do rosto do menino; já o elemento Sol é apenas citado, mas não descrito. Partiremos agora para análises de forma segmentada.

Para facilitar a análise e discussão das ENMs encontradas, subdividimos nossos dados para gerar gráficos que contemplem três categorias:

- movimentos corporais** – tronco e cabeça;
- movimentos faciais superiores** – testa, sobrancelha e olhos;
- movimentos faciais inferiores** – bochechas e boca.

Em relação às ENMs de movimentos corporais, esperávamos encontrar algumas características relacionadas aos personagens, como: movimentação de tronco e de cabeça para demarcar os personagens no espaço (*role-play*); movimentos de cabeça para frente, para atrás ou laterais, no intuito de dar ênfase a determinadas características dos personagens, tudo dentro dos recortes de CLs. No Gráfico 10, apresentamos o uso das ENMs de movimento de tronco e cabeça encontrados.

GRÁFICO 10: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS DE CORPO NA DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS COM CLASSIFICADORES

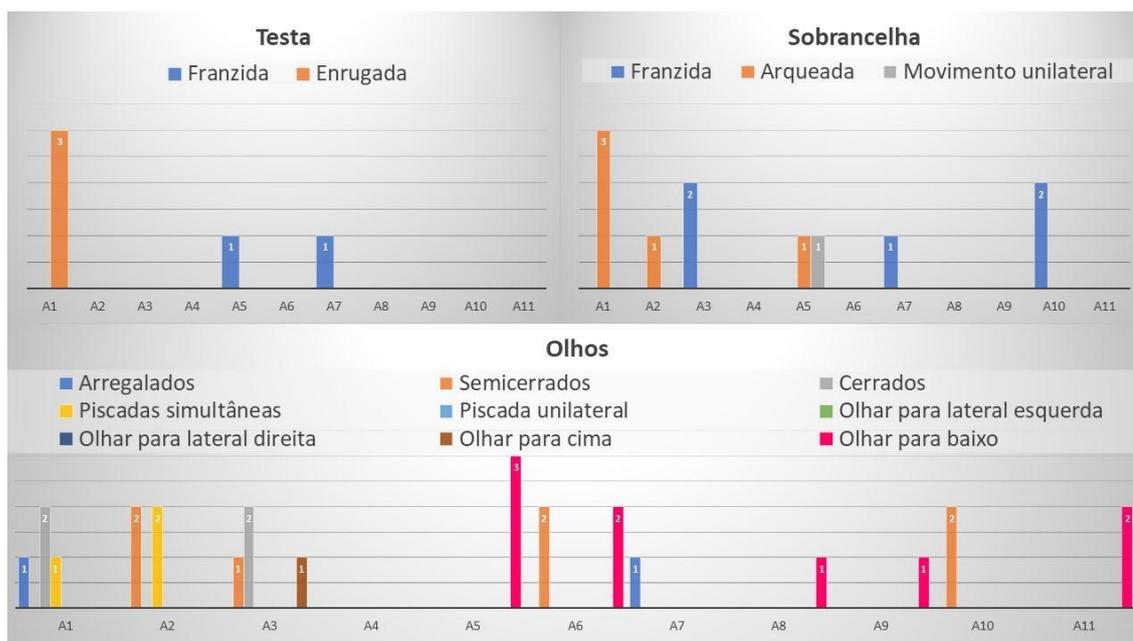


FONTE: Proposição do autor.

Em relação às ENMs movimentos de tronco e cabeça para descrição de personagens, não encontramos dados relevantes dos potenciais docentes analisados. Apenas quatro fizeram uso de tais expressões. A1 e A2 movimentaram mais o corpo em comparação aos demais, tanto na quantidade quanto na diversidade de movimentos para a descrição do personagem menino.

Em se tratando das ENMs superiores (Gráfico 11), esperávamos, com base na proposta da HQ, que os potenciais docentes fizessem movimentos do rosto, principalmente para dar ênfase a características dos personagens, como: movimentação de olhos, sobrancelhas e testas para caracterizar grau de intensidade. Vejamos o que foi encontrado no gráfico abaixo.

GRÁFICO 11: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS SUPERIORES DE ROSTO NA DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS COM CLASSIFICADORES



FONTE: Proposição do autor.

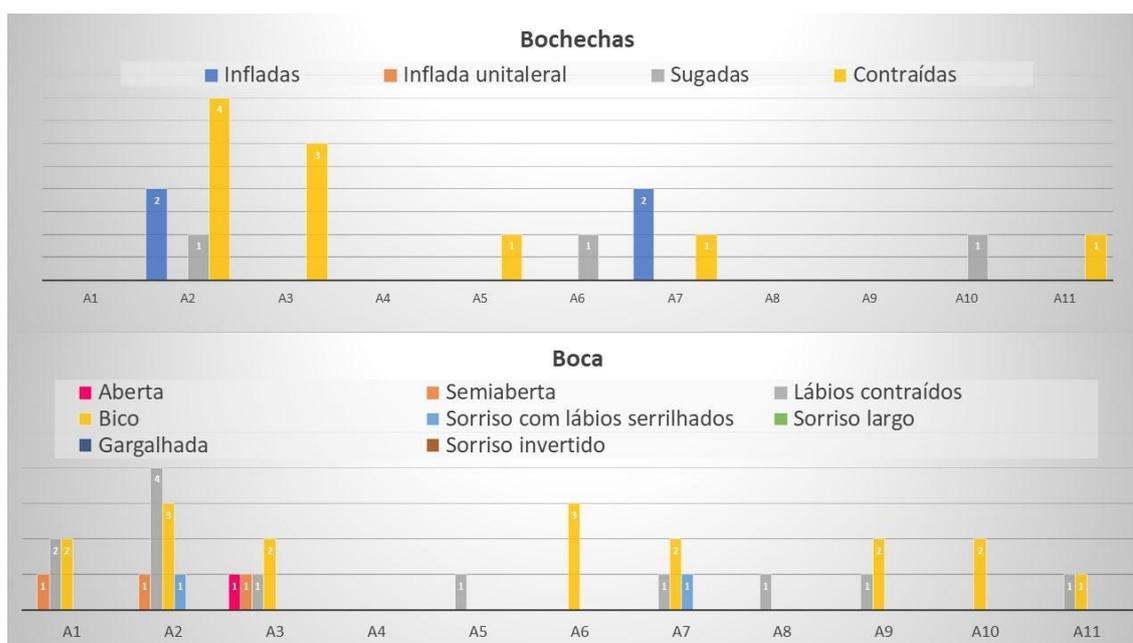
Essas ENMs auxiliaram na demarcação de grau e ênfase no ato descritivo. A1, A5 e A7 realizam movimentos de testa em seu texto sinalizado. Percebemos que esses movimentos estão sempre acompanhados dos movimentos de sobrancelhas, como se fossem um nível expressivo acima daquele alcançado. É possível que eles apareçam sempre como marcas que querem sugerir um grau de ênfase superior em relação ao alcance com apenas o movimento das sobrancelhas.

Em relação aos movimentos dos olhos, que nem todos fizeram, além de auxiliar na significação da descrição em grau, podem estar direcionados ao que se pretendia descrever, como um dêitico de pronome (esse, isso, aquele ou aquilo). Assim, o olhar semicerrado e para baixo foram os mais utilizados. O olhar pode, ainda, estar relacionado ao ato de dar ênfase a alguma característica do personagem ou, ainda, assumir um papel relacionado a uma MNM oracional que também discutiremos a partir do tópico 5.4.

Sobre as ENMs inferiores, esperávamos encontrar expressões de bochechas sugadas (para caracterizar a magreza do menino), e infladas (para caracterizar a nuvem

carregada). O mesmo se aplicou aos tipos de configuração da boca. Dependendo da descrição, tais expressões são de suma importância. Apresentamos abaixo, no Gráfico 12, o que encontramos.

GRÁFICO 12: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS INFERIORES DE ROSTO NA DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS COM CLASSIFICADORES



FONTE: Proposição do autor.

De acordo com as análises, A2 foi a que mais utilizou as ENMs de bochechas e boca na descrição de personagens, seguida de A3. As bochechas contraídas e o movimento da boca em bico foram os mais utilizados por aqueles que realizaram algum movimento na parte inferior para descrever personagens. O potencial docente A1, ainda que não movimentasse as bochechas, fez uso do recurso movimento da boca.

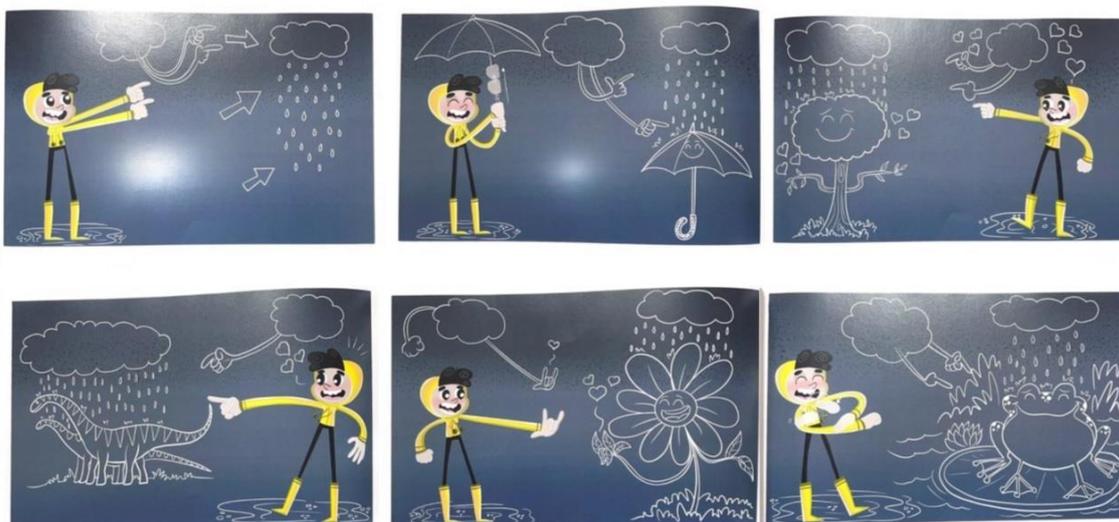
É possível percebermos que os movimentos de rosto inferior da bochecha – infladas ou contraídas – tenham alguma relação com o movimento de boca em bico, assim como no caso dos superiores testa e sobrancelhas. Falaremos mais sobre essas expressões nas análises como MNMs. No próximo item, apresentaremos o que encontramos na descrição de objetos por meio de CLs.

5.3.2 – Descrição de objeto

Consideramos os objetos presentes na HQ com base na organização frasal (Sujeito – Verbo – Objeto) e suas possibilidades. Nesse sentido, esperávamos que os potenciais docentes descrevessem animais, plantas e objetos, conforme Figura 39. Sabíamos que não

necessariamente seriam descritos aqueles referidos, uma vez que, novamente frisamos, a HQ foi apenas uma base para a exploração criativa dos potenciais docentes. Mas, a depender da narrativa proposta, esperávamos que utilizassem da criatividade propondo certa equivalência na historinha base.

FIGURA 39: OBJETOS PRESENTES NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS



FONTE: Ramom (2021).

Após análise e recortes feitos em relação aos objetos, propomos o Quadro 14 com o que encontramos, seguido do *link* com os recortes apresentados. As descrições da capa de chuva, galocha e elementos que compuseram a caracterização do personagem foram descartadas nesta seção para não gerar duplicidade. Com relação aos potenciais docentes analisados, apenas A5 utilizou CLs para descrever todos os objetos (objetos, plantas e animais) que prevíamos, enquanto os demais descreveram apenas objetos e plantas.

QUADRO 14: DESCRIÇÃO DE OBJETOS COM USO DE CLASSIFICADORES

	 Objetos	 Plantas	 Animais
A1	Guarda-chuva	Árvore	-
A2	Barco de papel, arco-íris e nuvem	-	-
A3	Nuvem	Árvore e flor	-
A4	Guarda-chuva	-	-
A5	Guarda-chuva	Árvore e flor	Sapo e Dinossauro
A6	Bola e cômoda	-	-
A7	Guarda-chuva	Flor	-
A8	Guarda-chuva e nuvem	Árvore e flor	-
A9	Guarda-chuva	-	-
A10	-	Árvore	-
A11	Guarda-chuva e nuvem	-	-



<https://youtu.be/koVVc5Q3bdg>



FONTE: Proposição do autor.

Na HQ, em um determinado momento do diálogo, a chuva orienta o menino a pegar um guarda-chuva para se proteger - oito potenciais docentes inseriram a descrição do guarda-chuva em suas narrativas por meio de CLs. A nuvem continua explicando sua importância para os seres vivos de modo geral na terra - seis participantes incluíram esta parte em suas narrativas e descreveram as árvores e flores na relação de seus desenvolvimentos com a chuva. Somente A5 incluiu animais por meio de CLs.

Além dos objetos esperados, A2, A6 e A9 desenvolveram enredos diferentes. Na narrativa de A2, um menino brinca em um dia após a chuva com um barco de papel confeccionado por ele. Em seu texto sinalizado, além do barquinho, aparece também a descrição de um arco-íris, nos proporcionando um momento de ineditismo na narrativa que faz a relação do fenômeno natural com o depois da chuva.

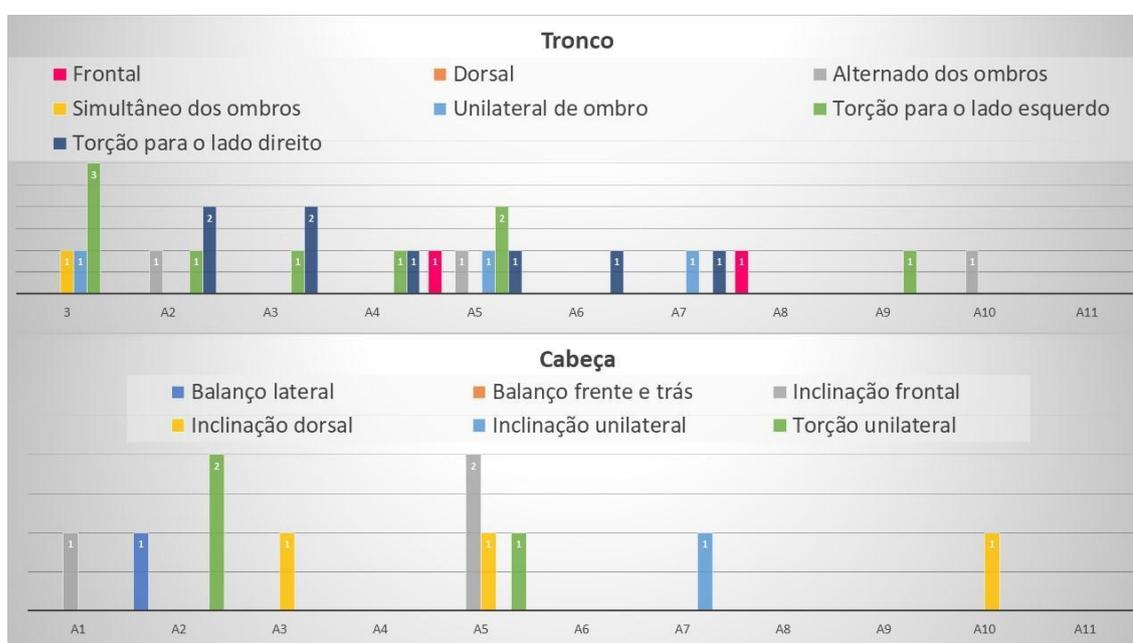
A potencial docente A6 nos conta a história de um menino que vai à casa de um amigo para convidá-lo para brincar de bola. Ao iniciarem a brincadeira, percebem o temporal que se aproxima, se despedem e voltam para suas casas. Ao retornar para sua casa chateado, o menino é indagado por sua mãe sobre a aparência triste, e logo explica a situação. A mãe, por sua vez, vai até o quarto e encontra a capa de chuva para que ele pudesse voltar e continuar a se divertir. O enredo justifica a aparição do objeto bola e cômoda descrito por ela.

No caso de A9, o diálogo do personagem menino com o Sol não o impede de se incomodar com o calor e fazer uso do objeto conhecido popularmente como guarda-chuva ou sombrinha quando utilizado em dias ensolarados, uma vez que este objeto desempenha as duas funções e possui descrição semelhante.

Ainda que eles tenham escolhido enredos diferentes, os três elaboraram narrativas explorando suas criatividade e inseriram objetos ao longo do texto sinalizado. Os demais colegas seguiram o enredo muito próximo do que propõe a HQ.

Com relação às ENMs descritas por categorias, o Gráfico 13 apresenta as ENMs de corpo encontradas no ato descritivo de objetos por meio de CLs.

GRÁFICO 13: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS DE CORPO NA DESCRIÇÃO DE OBJETOS



FONTE: Proposição do autor.

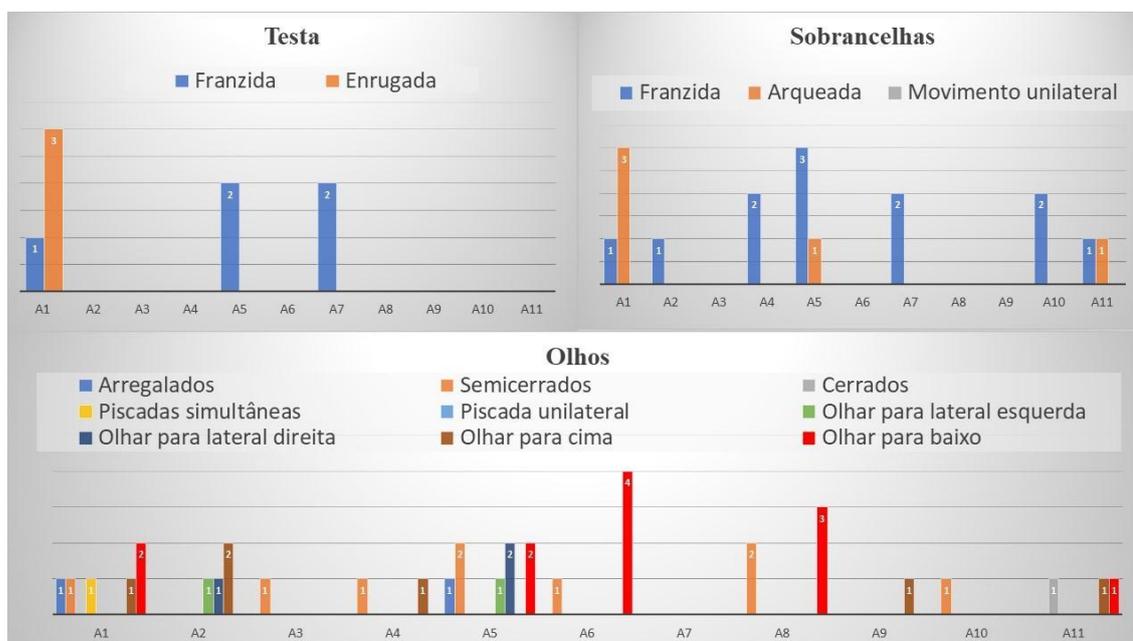
Em relação à movimentação de tronco, percebemos que, para a descrição de objetos, as torções para os lados direito e esquerdo se destacam, uma vez que, para realizar tais descrições, é necessário organizar o espaço de sinalização à frente do corpo. Nesse sentido, os potenciais docentes necessitam utilizar da torção de corpo para usar do espaço de forma clara e não “amontoar” todas as descrições em um mesmo local.

Essa organização, Castro (2012, p. 64) define como “estratégias para o estabelecimento de pontos espaciais” e “podem ser realizados em pontos específicos do espaço, assim como os sinais específicos, ou serem usados incorporando os pontos por meio de movimentos, assim como alguns sinais.”

Ainda sobre as torções de tronco, o potencial docente A1 fez uso de apenas um dos lados. Acreditamos que isso possa estar ligado a dois fatores: a lateralidade em relação à mão dominante em Libras e a organização espaço-mental que, somadas, resultam na melhor forma de utilização de espaço, em maioria, priorizando sempre um lado do corpo. Diferentemente, A5 consegue fazer certa equivalência nos movimentos com a finalidade de aproveitar o espaço.

Essa questão fica mais evidente quando analisamos, mais à frente, tais ENMs na ação dos personagens e objetos. Não podemos afirmar que a torção do tronco para ambos os lados caracterize um nível de fluência superior em relação à torção para apenas um dos lados. Entretanto, é possível aprofundar os estudos sobre essa questão em futuras pesquisas. Sobre as ENMs superiores na descrição de objetos, veremos a seguir o Gráfico 14.

GRÁFICO 14: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS SUPERIORES DE ROSTO NA DESCRIÇÃO DE OBJETOS



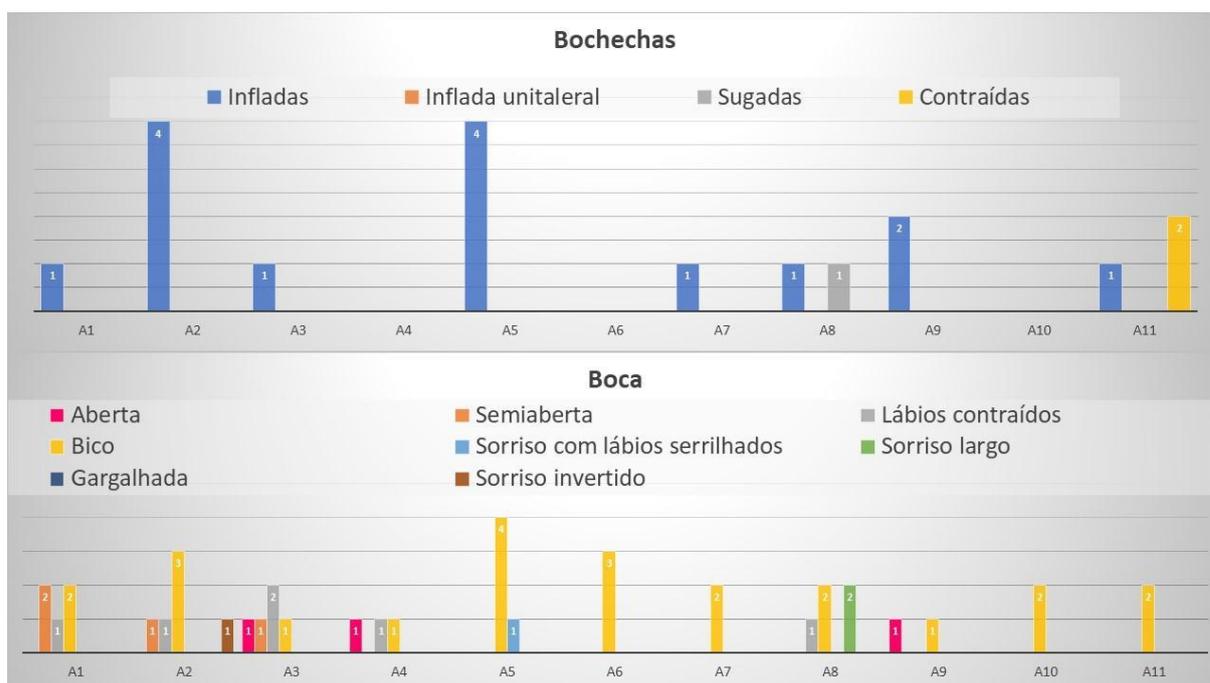
FONTE: Proposição do autor.

Na descrição de objetos, o movimento de franzir de sobrancelha foi utilizado por sete potenciais docentes e, novamente, intensificados para A1, A5 e A7, em algum momento, pelo movimento de testa. No caso do A2, A4, A10 e A11, é provável que não movimentaram a testa porque não tinham a intenção de intensificar o grau expressivo. Por outro lado, não podemos descartar a hipótese de que, atualmente, com o uso de procedimentos de beleza, a expressão facial sofre redução. Vivemos em uma época em que os serviços estéticos prometem diminuir/paralisar as ENM da testa a fim de prevenir linhas de expressões, dificultando a percepção/execução de tais movimentos.

Dos movimentos dos olhos, destacamos o uso do movimento semicerrado e olhar para baixo entre os potenciais docentes. O segundo se deu pelo fato de que, no ato descritivo dos objetos, as participantes A6 e A8 o faziam na parte inferior do espaço neutro de sinalização, focando o direcionamento de olhar para baixo, onde ocorria a ação.

Em relação às ENMs inferiores de rosto (Gráfico 15), temos um movimento acentuado das bochechas infladas e da boca configurando bico.

GRÁFICO 15: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS INFERIORES DE ROSTO NA DESCRIÇÃO DE OBJETOS



FONTE: Proposição do autor.

Com base nesses dados, reforçamos a interligação entre os movimentos de bochechas infladas ao movimento em bico, expressão característica na descrição de elementos cheios/preenchidos - o que justifica quando nos atentamos aos objetos nuvem carregada, ou a copa de uma árvore realizada por alguns deles e, na descrição dos animais, no caso de A5. A boca em bico foi o movimento mais utilizado pelos potenciais docentes - o que ressalta a importância de tais movimentos quando estamos descrevendo algo ou alguém.

Observamos, ainda, que a potencial docente A2 sempre iniciava sua sinalização movimentando a boca de uma forma específica, como se “prendesse o ar” para sinalizar - algo que parece natural e inconsciente, pois acreditamos que tal marca possa representar algo como marca de pontuação. Na sequência, discutiremos sobre as ENMs na descrição de localizações ao longo dos textos sinalizados.

5.3.3 – Descrição de localização

Neste tópico, esperávamos que os potenciais docentes descrevessem minimamente dois locais onde as ações ocorriam: a rua em que o personagem menino dialoga com a nuvem e o local que continha as poças de água que ele pisa. Esperávamos, ainda, neste item, a exploração da criatividade. Em Libras, para que algumas ações aconteçam, é preciso que o sinalizante descreva, anteriormente, o ambiente em que elas ocorrerão, considerando que “usar o espaço de forma clara, mostrando o espaço do mundo das personagens” (Neves *et al.* 2023, p. 310) faz uma diferença significativa. Segundo os autores, quando olhamos para uma imagem, esperamos que as coisas sejam dispostas em uma ordem coerente, geralmente representando a disposição dos objetos cênicos conforme o mundo real.

Todas as descrições dos potenciais docentes, de maneira geral, antecederam as seguintes ações: a) quando o menino precisa vestir sua capa de chuva, desloca-se até o local em que a vestimenta estava guardada (o guarda-roupas ou a cômoda) para pegá-la; b) a segunda referindo-se ao estado climático da rua em que, posteriormente, o menino sai para dialogar com a nuvem ou fazer alguma brincadeira; e c) a terceira relacionada à disposição das poças de água onde o menino se diverte pulando em cada uma delas e espirrando água para todos os lados.

A seguir, no Quadro 15, apresentamos os locais descritos por meio dos CLs, encontrados nos textos sinalizados, seguido pelo *link* com os recortes dos potenciais docentes.

QUADRO 15: DESCRIÇÃO DE LOCALIZAÇÃO COM USO DE CLASSIFICADORES

	 Poça de água	Rua		Outros	
		(CL)	<input checked="" type="checkbox"/> (adjetivos)	(CL)	<input checked="" type="checkbox"/> (adjetivos)
A1	-	-		-	
A2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		Casa	<input checked="" type="checkbox"/>
A3	-		<input checked="" type="checkbox"/>	-	
A4	-		<input checked="" type="checkbox"/>	-	
A5	<input checked="" type="checkbox"/>	-		<input checked="" type="checkbox"/> Jardim florescendo	
A6	<input checked="" type="checkbox"/>	-		<input checked="" type="checkbox"/> Casa	
A7	<input checked="" type="checkbox"/>	-		-	
A8	-		<input checked="" type="checkbox"/>	-	
A9	-	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/> Jardim queimado no caminho	
A10	-		<input checked="" type="checkbox"/>	-	
A11	<input checked="" type="checkbox"/>	-		<input checked="" type="checkbox"/> Jardim florescendo	



https://youtu.be/QICV8B_Lt5E



FONTE: Proposição do autor.

Conforme acima, A2 foi a única que descreveu, por meio de CLs, tanto as poças de água onde o personagem menino pisa quanto a rua em que o diálogo ocorre. Ela descreveu os dois locais que precediam ações da HQ. A potencial docente mostra a disposição das poças de água em que, na sequência, o menino pula para brincar; a rua em que ocorre a chuva; e descreve, ainda, de forma arbitrária, o quarto da casa onde o menino morava e se arrumava para sair. Lembrando que no texto sinalizado por A2, não há diálogos com o personagem nuvem, o menino apenas brinca sozinho. Os potenciais docentes A5, A6, A7 e A11 descreveram apenas as poças de água e, A9 somente a rua.

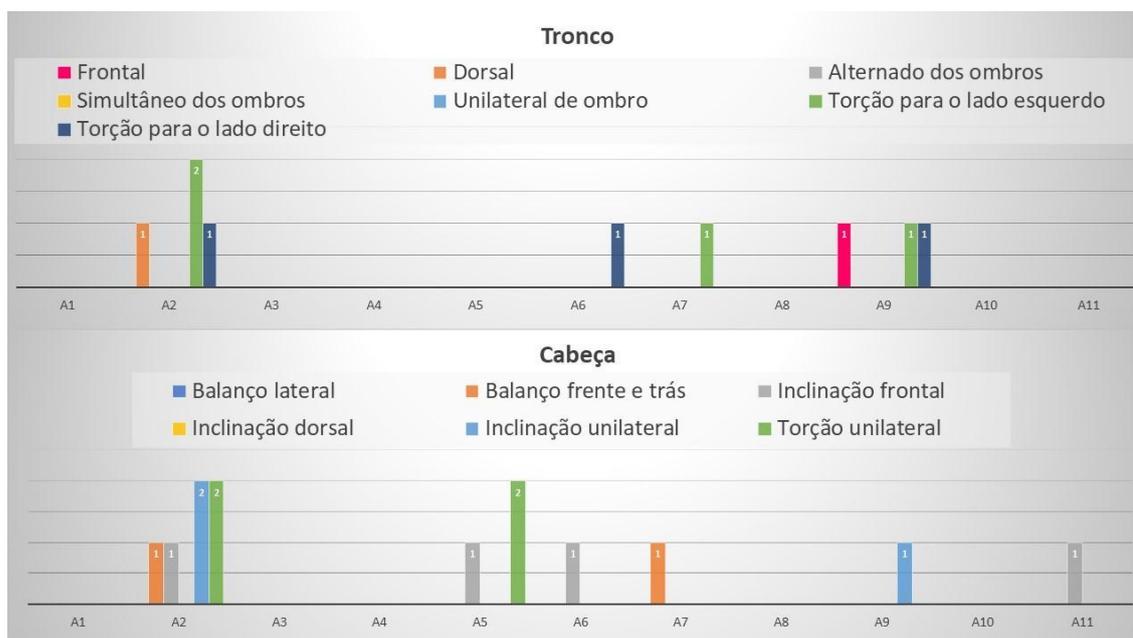
Em relação aos locais extras, A6 descreveu um terceiro local, a casa do personagem menino. A5, A9 e A11 descrevem, ainda, um jardim a florescer. Por conta de sua narrativa diferenciada, A9 descreve um caminho com as flores e, posteriormente, o mesmo caminho queimando. Na Libras, esse mecanismo de descrição espacial é comum para dar clareza à ação que será realizada posteriormente.

Consideramos, ainda, expressar no quadro alguns locais que foram descritos utilizando apenas sinais arbitrários – adjetivos (☑) –, para que saibam que foram observados, mas não entraram na análise. Nesses casos, A2 e A10 descrevem um cômodo da casa; e A3, A4, A8 e A10, uma rua. Reiteramos, novamente, que não consideramos tais descrições nas análises das ENMs, uma vez que esses foram feitos por sinais da Libras, sem uso de CLs. Nesse sentido, a intenção é mostrar que, ainda que os potenciais docentes não tenham descrito tais locais por meio de CLs – o interesse de análise desta tese –, eles o fizeram com adjetivos, proporcionando coesão e coerência em seus textos sinalizados.

Segundo Castro (2012), a descrição imagética dos locais funciona como uma forma de introdução, ela leva o interlocutor ao local, à descrição e à maneira de algo que acontece, aconteceu ou acredita-se que acontecerá daquilo que vai ser narrado. É o recurso por meio do qual o narrador prepara o seu interlocutor ambientando-o para, em seguida, descer aos níveis de especificidades da cena geral.

Essa descrição imagética auxiliou a contextualização e o acompanhamento da narrativa. O interlocutor pode acompanhar o enredo com mais clareza, se comparado com textos sinalizados dos quais se utilizam apenas de sinais arbitrários, deixando muito próximo do que conhecemos como português sinalizado – uso excessivo de sinais arbitrários seguindo uma ordem gramatical baseada na LP. Com relação as ENMs utilizadas nos CLs, inicialmente, apresentamos os movimentos de tronco e cabeça, conforme Gráfico 16.

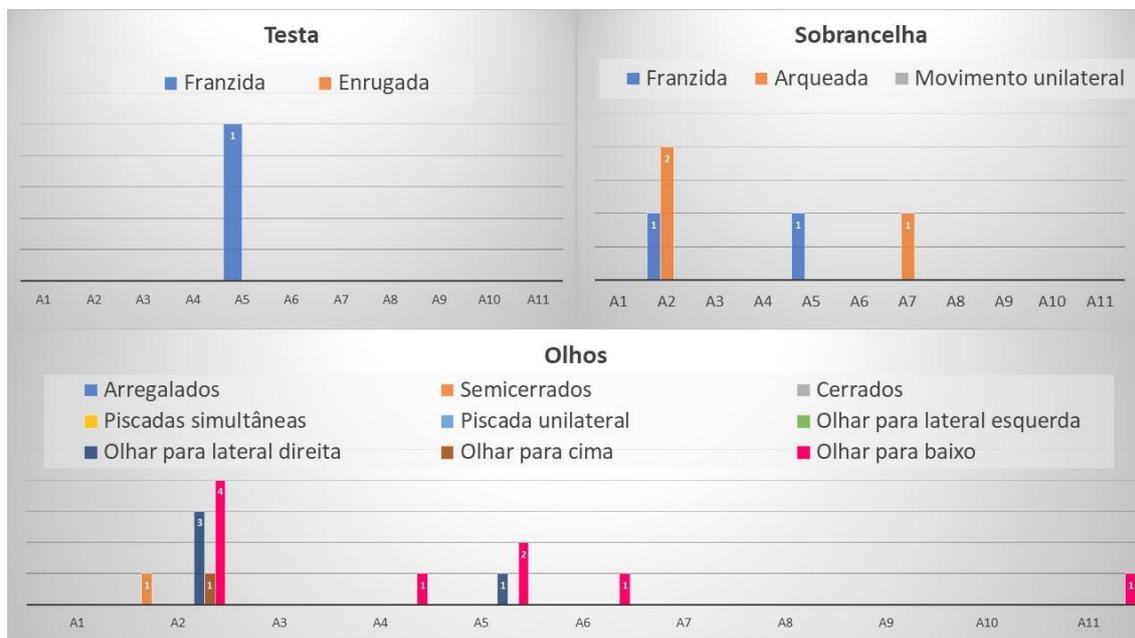
GRÁFICO 16: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS DE CORPO NA DESCRIÇÃO DE LOCALIZAÇÃO



FONTE: Proposição do autor.

O ato de descrição de local induz ao sinalizante de Libras o aproveitamento do espaço de sinalização, uma vez que ele constrói uma “maquete imaginária” dentro dos limites do espaço proposto pela língua. Nesse sentido, a potencial docente A2 demonstrou que houve necessidade de ENMs de tronco e cabeça para realizar tal descrição, sendo a que mais se valeu de tais movimentos para organizar seus referentes de localização no espaço. Em relação às ENMs superiores (Gráfico 17), o olhar direcionado para baixo foi o movimento mais utilizado pelos potenciais docentes.

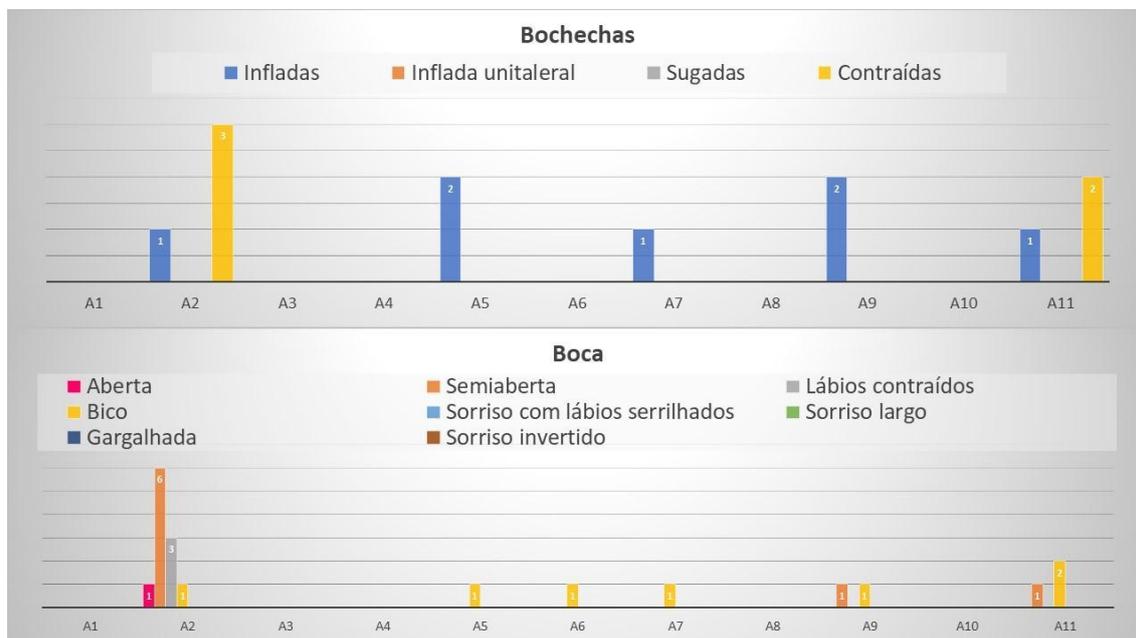
GRÁFICO 17: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS SUPERIORES DE ROSTO NA DESCRIÇÃO DE LOCALIZAÇÃO



FONTE: Proposição do autor.

Sobre as ENMs superiores, destacamos a movimentação do olhar de A2, muito ligada às MNMs. Elas indicam dêixis de localização dos objetos descritos no espaço, bem como contato com o interlocutor. Os potenciais docentes A4, A5, A6 e A11 utilizaram o movimento de olhar para tal descrição. Acreditamos que as ENMs superiores foram pouco evocadas em se tratando da utilização de CLs para descrição de localização. Na sequência, apresentaremos as ENMs inferiores presentes nos recortes dos CLs (Gráfico 18).

GRÁFICO 18: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS INFERIORES DE ROSTO NA DESCRIÇÃO DE LOCALIZAÇÃO



FONTE: Proposição do autor.

Com relação as ENMs inferiores, predominou o uso de bochechas infladas e movimento de boca em bico novamente. Os potenciais docentes A1, A3, A4, A8 e A10 não realizaram movimentação alguma da parte inferior, o que equivale aos dados anteriores das ENMs superior. A2 foi a potencial docente mais expressiva na descrição de objetos.

Segundo Xavier (2019), os articuladores mais empregados nos sinais analisados em seu *corpus* foram as ENMs inferiores, boca e bochecha. Tal fato vai ao encontro do que Crasborn (2001) diz ser uma tendência nas línguas sinalizadas, qual seja, empregar partes inferiores da face para produzir ENMs associadas ao sinal e partes superiores para articular expressões não manuais relacionadas a níveis mais altos da estrutura linguística, isto é, a sintaxe e o discurso.

No próximo tópico, tratamos do uso dos CLs na ação de personagens e objetos, momento em que compreendemos como de extrema importância à existência das ENMs.

5.3.4 – Ação de personagens e objetos

Neste tópico, esperávamos que, a partir da HQ, os potenciais docentes descrevessem ações do personagem menino e da nuvem carregada em relação ao impacto da chuva no planeta (Figura 39). Aqui, pretendíamos encontrar a maior parte de nossos recortes de análise, pois é na ação que o sinalizante se vale de todas as estratégias linguísticas possíveis para produzir seu enunciado. E foi o que ocorreu.

Os autores Neves *et al.* (2023) pontuam que diversos elementos também são mostrados nas narrativas de Libras quando o contador faz a narração com uso dos CLs e da incorporação. O narrador identifica onde estão os diferentes objetos e personagens por meio de CLs, e vemos como eles interagem com o espaço ao seu redor pela incorporação, especialmente pelo direcionamento do olhar. Na ação, encontramos uma das classificações verbais de Libras, os verbos Manuais ou verbos Classificadores. No Quadro 16, apresentamos o que foi encontrado nos textos dos potenciais docentes em relação às ações (verbos) dos personagens e objetos.

QUADRO 16: AÇÕES DE PERSONAGENS OU OBJETOS COM USO DE CLASSIFICADORES

	Caminhar/ andar	Chover	Segurar/ pegar	Desenvolver	Pular	Espalhar	Ver	Abrir	Outros
A1	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
A2	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	Dobrar e brincar
A3	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	Cheirar
A4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Dar/entregar e correr
A5	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	Pensar e coaxar
A6	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	Acordar, bater, trovejar, pensar e procurar
A7	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	Assustar
A8	✓	-	✓	-	-	-	✓	✓	Pensar e desenhar
A9	✓	-	✓	-	-	-	✓	✓	Vestir/colocar e morrer
A10	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	Acordar, encher, beber, dormir, cobrir e tomar banho
A11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-



<https://youtu.be/se1J17T6z84>



FONTE: Proposição do autor.

Os potenciais docentes realizaram diversas ações representadas por meio de CLs. Os verbos que mais apareceram foram “andar/caminhar, segurar/pegar” – representando ações do personagem menino. O verbo utilizado por todos foi “ver/visualizar”. O direcionamento de olhar da Libras caracteriza o verbo sem necessariamente a utilização do sinal manual para demarcá-lo. Em alguns momentos, o sinal acompanhou o movimento – como no caso de A3, em que o sinal é modificado para o contexto de sua narrativa e a mão em “V” acompanha o movimento da cabeça no processo de *role-play*, exemplificando o ato de olhar para as nuvens do céu.

De maneira geral, os CLs utilizados aqui descreveram ações do personagem menino. Todos fizeram a performance dos personagens em algum momento, sustentando as expressões condizentes do garoto. O outro personagem apareceu também. As ENMs da nuvem e/ou de outro personagem como “a mãe” de A6 compuseram nossa análise.

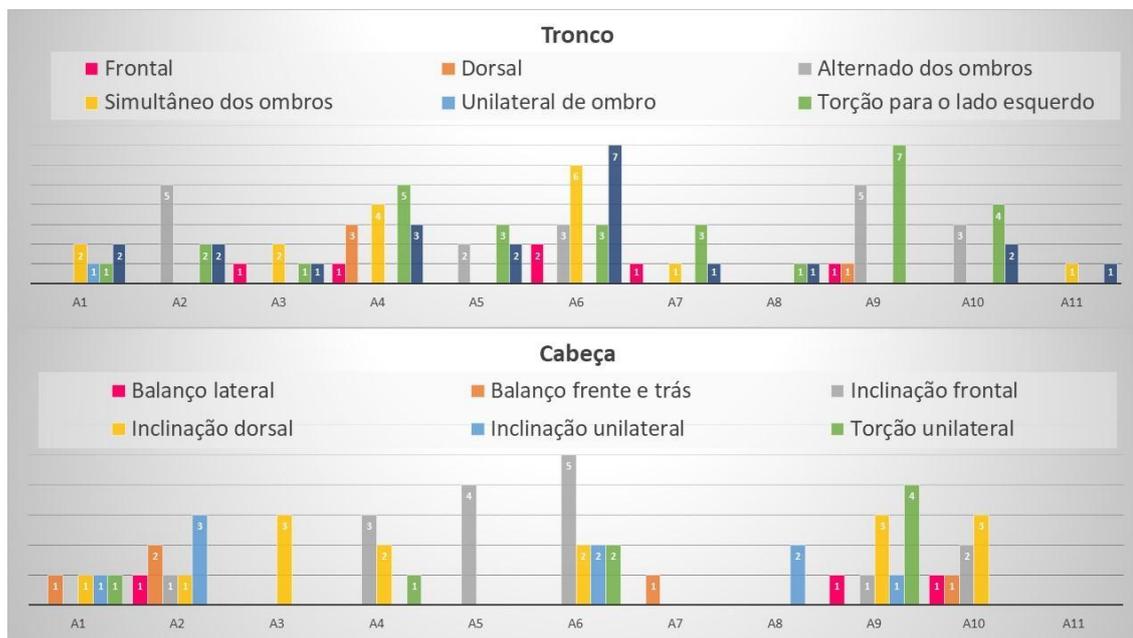
Ainda sobre as ações de interação dos personagens, A2 não tinha diálogos em seu texto sinalizado. Em vários recortes, ela incorpora o personagem menino brincando com o barco de papel. No seu enredo, o personagem menino cria um barquinho de papel, e A2 o incorpora brincando com o objeto três vezes.

Sobre esse processo anafórico, consideramos tais diálogos como parte de recortes para análise. Pizzo *et al.* (2023) explicam que os CLs podem assumir o papel de entidades, por isso integram posições argumentais na sintaxe visual da Libras. Nem todo processo anafórico foi considerado CL de corpo, uma vez que alguns dos potenciais docentes, de fato, não incorporaram o referido personagem, apenas demarcaram seus posicionamentos no espaço. Sendo assim, trataremos sobre essa questão no item das MMNs.

As ENMs geradas pela sinalização do verbo “pular” foram interessantes. Cada um dos potenciais docentes o fez de forma única. Suas descrições de movimento do menino pulando nas poças e da água se espalhando para todos os lados resultaram em criações extremamente criativas e visuais.

Em relação às ENMS de corpo, todos movimentaram cabeça e tronco, conforme Gráfico 19. Um dos exemplos que contribuiu para o elevado número de movimentações dos ombros é a representação do menino caminhando, característica típica observada em sinalizantes fluentes da língua, em especial nos surdos proficientes em Libras.

GRÁFICO 19: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS DE CORPO NA DESCRIÇÃO DE AÇÕES DE PERSONAGENS OU OBJETOS



FONTE: Proposição do autor.

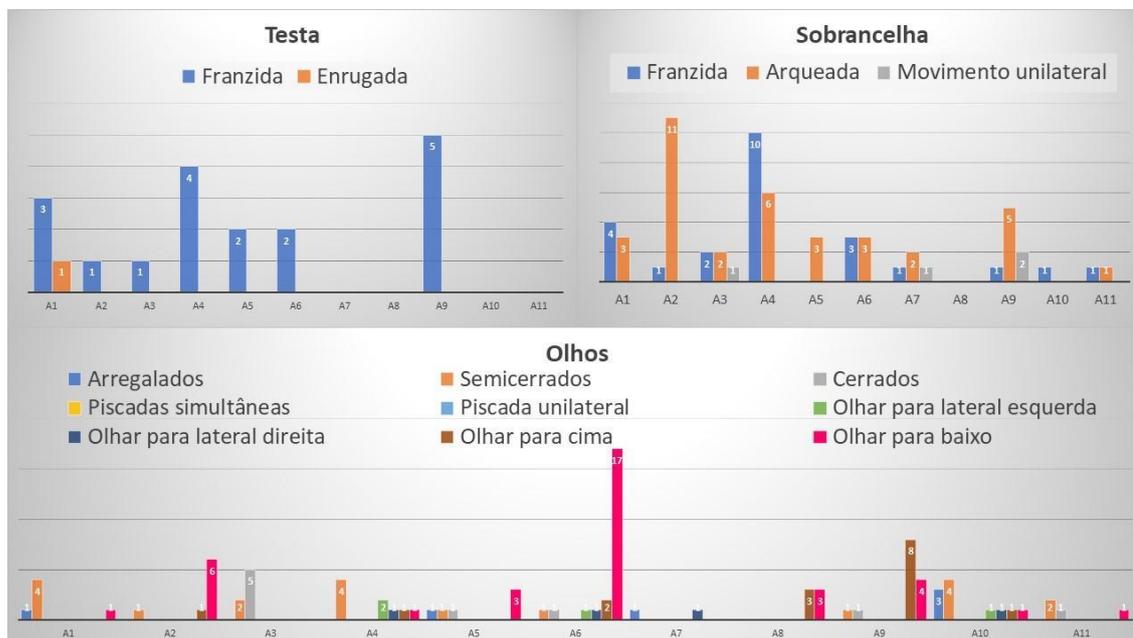
Em relação ao caminhar do garoto, a diferença da movimentação dos ombros foi que A1, A3, A4, A6, A7 e A11 realizaram movimentos simultâneos, ao passo que A2, A5, A9 e A10 optaram por utilizar movimentos alternados (*link* do quadro 16). A6 foi a única que realizou ambos os movimentos; e A8, nenhum deles, optando apenas por caracterizar o descolamento do menino por meio do movimento na mão que representava o garoto.

Em relação ao diálogo entre os personagens, os movimentos de cabeça, a inclinação dorsal e frontal se destacaram. Este foi um dos requisitos – somado ao direcionamento do olhar cima e baixo – para considerarmos como recorte de CLs de corpo.

A movimentação de tronco para demarcar os personagens no espaço demonstra que compreendem e fazem uso dessa organização mental/espacial. Assim, no ato comunicativo, o interlocutor não se confunde no contexto da narrativa. Nos casos em que ocorreram apenas as torções de tronco sem movimento de cabeça e olhar, consideramos apenas como processo anafórico e não CL.

Em relação às ENMs superiores (Gráfico 20), encontramos uma quantidade considerável de movimentos expressivos, conforme prevíamos.

GRÁFICO 20: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS SUPERIORES DE ROSTO NA DESCRIÇÃO DE AÇÕES DE PERSONAGENS OU OBJETOS

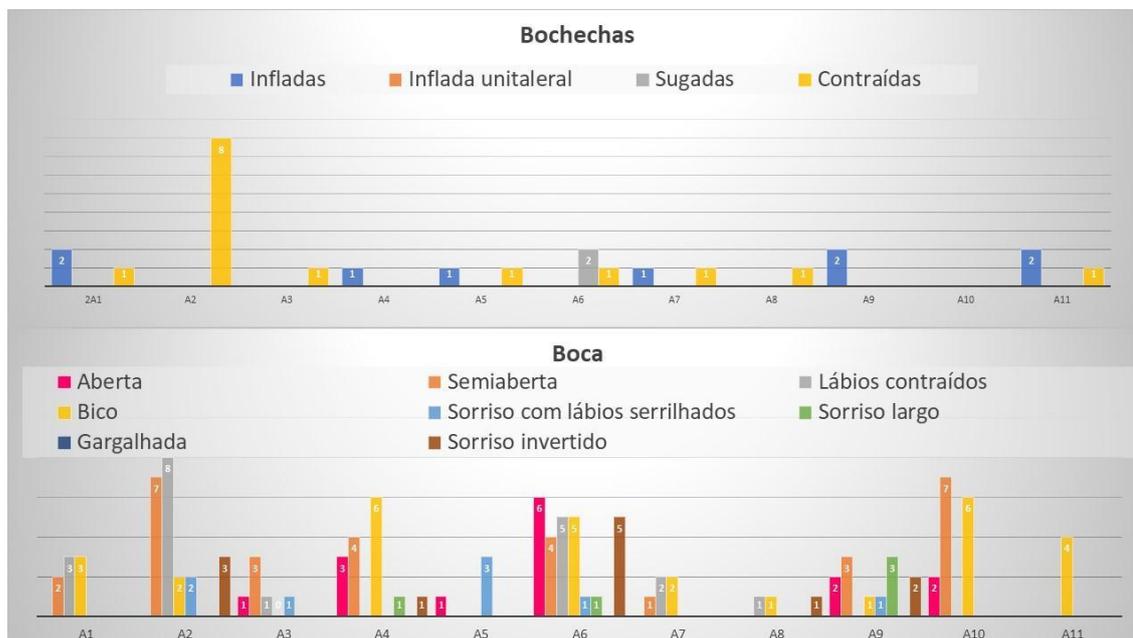


FONTE: Proposição do autor.

Fica evidente que, nas representações de ações, todos foram expressivos na parte superior do rosto. Aqui encontramos maior movimentação de testa, sobrancelhas e olhos, se comparado às segmentações anteriores. O movimento de testa franzida foi o mais utilizado, ao passo que, em relação a sobrancelha, os movimentos de franzir e arquear estiveram bem equivalentes, com destaque para A1 que, na maioria das vezes, optou por arqueá-las, e A4, por franzi-las no uso dos verbos CLs.

Em relação ao movimento dos olhos, os mais utilizados pela maioria foram: olhar para baixo, olhos semicerrados e olhar para cima. Os dados corroboram com a afirmação da demarcação em *role-play* da representação dos personagens que abordaremos mais à frente, no item 5.4.3. Por fim, apresentamos o Gráfico 21 com as ENMs inferiores na descrição de ações de personagens e objetos, nosso último gráfico de discussão deste tópico.

GRÁFICO 21: EXPRESSÕES NÃO MANUAIS INFERIORES DE ROSTO NA DESCRIÇÃO DE AÇÕES DE PERSONAGENS OU OBJETOS



FONTE: Proposição do autor.

Percebemos, pelos dados apresentados, que os movimentos da boca foram os mais significativos, juntamente com os de sobrancelha (Gráfico 20). As ENMs de boca em bico, semiaberta e contração dos lábios já haviam sido evocadas anteriormente. Aqui, percebemos o uso do sorriso invertido nos potenciais docentes A3, A4, A6, A8 e A9.

De acordo com a pesquisa de Xavier (2009), foi encontrada uma frequência de sinais com diferentes tipos de expressões não manuais no *corpus* analisado, dentre eles: 29% expressão facial negativa, 5% bochecha inflada, 5% testa franzida, 5% expressão facial contraída, 5% expressão facial de raiva, 5% boca aberta. Comparando com os resultados analisados, todas essas ENMs foram encontradas nos textos dos potenciais docentes.

Os movimentos de boca realizados por A2, A4, A6 e A9 estão relacionados ao processo de performance dos personagens; A4 e A6 o fizeram quando retratavam o ato do personagem menino “estar surpreso” na interação com a nuvem.

A contração das bochechas de A2 apareceu praticamente em todos os cortes de análise de ações. Elas podem ter caracterizado o tensionamento do corpo em relação ao momento de pressão, uma vez que ela sabia que, de alguma forma, estava sendo avaliada. Por outro lado, o movimento pode ser algo inconsciente no ato de desenvolver ações. Sempre que é feito pela participante, as bochechas se contraem para não transmitirem informações extras, como inflar ou sugar, sem que ela perceba.

Outra questão observada se refere aos usos de CLs de forma equivocada. Não podemos afirmar que ocorreram consciente ou inconscientemente, mas sim que geraram duplicidade de sentidos.

Como exemplo, a potencial docente A6, quando descreveu a cômoda, inseriu quatro puxadores para três gavetas apenas. A8, na performance do menino acordando, sinaliza que o garoto se levanta e, com a outra mão, demonstra uma pessoa caminhando em direção à janela para abri-la, deixando a dúvida de quem foi o responsável pela ação: o personagem menino ou outra pessoa que adentrou o quarto. Seguindo o contexto da narrativa, claro é possível entender que se trata do menino, pois não houve nenhuma interação entre personagens bípedes durante a ação. Levando em consideração que erros corriqueiros ocorrem no ato comunicativo e que, de modo geral, são acadêmicos do sexto semestre, os potenciais docentes ainda terão um ano de estudo e prática pela frente para corrigir esses pequenos equívocos em CLs.

Após apresentarmos o levantamento e a análise quali-quantitativa das ENMs presentes nos textos sinalizados, podemos afirmar que eles fizeram uso das expressões em suas produções quando utilizaram de CLs. Nos recortes analisados, percebemos o uso do corpo e das expressões faciais superiores e inferiores presentes na descrição de personagens, objetos, localizações e nas ações desenvolvidas ao longo dos textos sinalizados. No próximo item, apresentamos uma proposta de quadro de proficiência no uso dos CLs com base na performance dos sinalizantes.

5.3.5 – Uma proposta de quadro de proficiência com base nos Classificadores

Com base em nossas análises e na intenção de criarmos mecanismos avaliativos para CLs no ensino de Libras como L2, organizamos um quadro de proficiência a partir dos dados dos potenciais docentes avaliados na tese. O intuito é propor um instrumento avaliativo que auxilie os docentes nas correções de atividades semelhantes, nas disciplinas que tratem dos conteúdos, e que possam auxiliar no *feedback* para os alunos.

Em nossa proposta, consideramos três níveis de proficiência, conforme explicamos anteriormente no conceito de proficiência (Figura 29). Porém, em vez de números, adotamos as seguintes letras: A – básico, B – intermediário e C – avançado. Adotamos apenas três níveis, conforme orientações do IGR e QCER. Segundo o Quadro Europeu,

Os seis níveis não pretendem ser absolutos, eles podem ser agrupados em três categorias amplas: Usuário básico (A1 e A2), Usuário intermediário (B1 e B2) e Usuário proficiente (C1 e C2). Em segundo lugar, os seis níveis de referência, que representam

faixas muito amplas de proficiência linguística, são frequentemente subdivididos⁵² (QCER, 2020, p. 36).

Nesse sentido, organizamos o quadro com os três níveis, com base na performance dos potenciais docentes na tarefa proposta nesta tese, pois envolve não apenas a proficiência linguística, mas também uma proficiência linguística criativa (Rigo; Taffarel, 2020) para que a narrativa tenha sentido e seja visualmente atrativa para o interlocutor.

Dividimos o Quadro 17 conforme as categorias analisadas acima: Descrição de personagens; Descrição de animais e objetos; Descrição de localização; e Ações de personagens ou objetos.

⁵² Originalmente em inglês “the six levels are not intended to be absolute. Firstly, they can be grouped into three broad categories: Basic user (A1 and A2), Independent user (B1 and B2) and Proficient user (C1 and C2). Secondly, the six reference levels, which represent very broad bands of language proficiency, are very often subdivided.”

QUADRO 17: PROFICIÊNCIA COM BASE NA PERFORMANCE DE CLASSIFICADORES

Descrição de personagens		
A	O sinalizante deverá realizar minimamente a descrição dos personagens envolvidos.	Os personagens que dialogam na HQ são: <ul style="list-style-type: none"> ● Personagem 1 = um garoto branco, magro, e uma capa de chuva justa ao corpo de manga comprida na cor amarela; ● Personagem 2 – Nuvem.
B	O sinalizante deverá descrever os personagens com detalhes intermediários.	<ul style="list-style-type: none"> ● Personagem 1 – informações anteriores acrescidas de topete cacheado por baixo do capuz, como olhos grandes, dentes brancos de nariz empinado que possuía dois cordões, na cor marrom, para ajuste sobre a cabeça. ● Personagem 2 – Nuvem carregada de chuva.
C	O sinalizante deverá descrever os personagens contemplando os mínimos detalhes e ainda adicionar personagens caso ache necessário.	<ul style="list-style-type: none"> ● Personagem 1 - informações anteriores acrescidas de uma calça preta e galochas na cor amarela; ● Personagem 2 – Nuvem carregada de chuva com dois braços; ● Inserção descritiva de outro personagem além dos dois.
Descrição de objetos (objetos, animais e plantas)		
A	O sinalizante deverá descrever pelo menos um objeto importante para o enredo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Guarda chuva.
B	O sinalizante deverá descrever dois ou mais elementos que compõem o enredo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Guarda chuva, um animal e ou uma planta.
C	O sinalizante deverá descrever todos os elementos que compõem a cena, inclusive, aqueles acrescentados por ele.	<ul style="list-style-type: none"> ● Guarda chuva, um animal, uma planta dentre outros elementos.
Descrição de localização		
A	O sinalizante deverá situar o leitor sobre o local em que a história ocorre.	<ul style="list-style-type: none"> ● Rua onde o diálogo acontece.
B	O sinalizante deverá situar o leitor em dois ou mais locais em que a cena ocorre, inclusive, descrevendo minimamente o ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> ● Rua onde o diálogo acontece e as poças de água onde o menino passa.

C	O sinalizante deverá situar o leitor a cada mudança de localização na cena, bem como, descrever elementos que compõem o ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> Rua onde o diálogo acontece, as poças de água onde o menino passa e outros espaços adicionados ao enredo que antecedam ações.
Descrição de ações dos personagens ou objetos		
A	O sinalizante deverá demonstrar o uso dos objetos principais do enredo.	<ul style="list-style-type: none"> Ações do personagem menino.
B	O sinalizante deverá demonstrar ações relacionadas aos personagens.	<ul style="list-style-type: none"> Ações do personagem menino e da nuvem.
C	O sinalizante deverá demonstrar ações dos personagens e demais elementos inseridos no enredo.	<ul style="list-style-type: none"> Ações do personagem menino, da nuvem e de outros inseridos.

FONTE: Proposição do autor.

Com base no Quadro 17, é possível alterar a terceira coluna para a narrativa proposta pelo avaliador, deixando mais compreensível o que, de fato, o avaliado deveria ter cumprido. É possível, também, inserir algum índice de valores numa quarta coluna para poder mensurar em formato de nota para os níveis atingidos.

Essa proposta, como dito anteriormente, trata apenas da proficiência no uso de CLs - o que não necessariamente significa que, nos dados obtidos, os potenciais docentes não tenham se referido aos personagens, objetos, localizações ou ações por meio de sinais arbitrários. Não cabe ao estudo tais sinais, uma vez que entendemos que o uso dos CLs em produções de narrativas está diretamente ligado ao processo descritivo visual, enriquecendo e servindo como atrativo para os interlocutores. É nesses atos descritivos e performáticos que enxergamos a Libras e os recursos visuais à mostra.

Para Silva (2018), é possível perceber que, durante uma narrativa, o sinalizante ouvinte precisa garantir uma expressão suficientemente visual-icônica para demonstrar as ações que ocorrem na história. Logo, recorrer ao uso dos Classificadores e ENMs se faz necessário para dar sentido e se configurar um fator atrativo e qualitativo na produção sinalizada.

Utilizar sinais arbitrários nas narrativas aproxima a Libras das línguas oralizadas e traz o interlocutor para um contexto em que a língua é utilizada em um formato mais engessado, como em palestras, explicações de conteúdo, dentre outros, fugindo da proposta de exploração

da criatividade dos potenciais docentes. A partir da proposta e análise de seis dos nossos potenciais docentes, obtivemos o resultado no quadro abaixo.

QUADRO 18: PROFICIÊNCIA DOS POTENCIAIS DOCENTES COM BASE NA PERFORMANCE DE CLASSIFICADORES

	Descrição de personagens	Descrição de animais e objetos	Descrição de localização	Descrição de ações dos personagens ou objetos	Média de nível
A1	C	B	A	B	B
A2	C	B	C	B	C
A3	C	B	A	B	B
A4	A	A	A	C	B
A5	C	C	C	B	C
A6	C	B	A	C	B
A7	B	B	B	B	B
A8	B	B	A	B	B
A9	A	A	B	B	B
A10	B	A	B	B	B
A11	B	B	B	B	B

FONTE: Proposição do autor.

Assim, de modo geral, entendemos que não tivemos representantes do nível A (básico); a maioria se encontra no nível B (intermediário) e, no nível C (proficiente), os potenciais docentes A2 e A6. Como tivemos um número par de linhas de análise, consideramos o nível mais elevado para todos. É possível perceber que, com exceção de A7 e A11, os demais potenciais docentes oscilam nos níveis, a depender do quesito observado. Assim, podemos entender por que o QCER propõe os subníveis. Contudo, entendemos que os dados obtidos e analisados aqui não dariam são bastantes para tal discussão. Nesse sentido, o trabalho pode ser aprimorado futuramente, a fim de chegarmos a conclusões mais precisas em relação aos

subníveis. Entendemos que, para uma avaliação a nível de graduação, os três principais níveis são suficientes.

Sugerimos que, em um primeiro momento, os avaliados não conheçam tais critérios - para que as produções não sejam influenciadas - e, num segundo momento, após o retorno, o quadro seja apresentado para que entendam os aspectos em que precisam melhorar. O professor que utilizar do instrumento avaliativo pode, ainda, solicitar aos alunos que refaçam a narrativa posteriormente, pensando nos critérios a serem melhorados, com intuito de alcançarem novos níveis de proficiência e compreensão do uso da língua em contação de histórias. A proposta avaliativa está disponível como Anexo C desta tese.

Discorreremos a seguir sobre o impacto das ENMs no contexto utilizado, caracterizando as MNMs linguísticas. Para tanto, apresentaremos na sequência os padrões encontrados, discutindo coerências e incoerências provocadas pelas MNMs no decorrer dos textos sinalizados.

5.4 – Marcas Não Manuais encontradas

Conforme abordamos anteriormente, as MNMs estão entre os últimos recursos linguísticos a serem utilizados conscientemente no processo de aprendizado das línguas de sinais. Em comparação com crianças em fase de aquisição de Libras como L1, acreditamos que o processo não seja diferente do que nos aponta Anater (2009), que analisou a aquisição das Marcas Não Manuais em uma criança surda adquirindo a Libras como primeira língua. A autora identificou MNMs associadas a estruturas específicas usadas de forma inconsistente pela criança ao longo do seu processo de aquisição, confirmando estudos que afirmam que o controle de tais marcas será estabelecido tardiamente pelas crianças em processo de aquisição de línguas de sinais.

Iniciamos a partir daqui, a análise das ENMs apresentadas anteriormente do ponto de vista da linguística. Pelo viés do funcionalismo, mudando o foco de análise para uma abordagem voltada para o uso da língua, Martelotta (2003) observou a existência de mecanismos recorrentes que refletem um processo mais funcional de criar rótulos novos para novos referentes.

É importante salientarmos que constatar o uso de expressões não manuais nos textos sinalizados – como fizemos anteriormente – não caracteriza coerência, uma vez que as línguas visuais carregam informações valiosas nesses traços suprasegmentais. Desta forma, há uma necessidade de que elas sejam coerentes e consigam proporcionar sentidos.

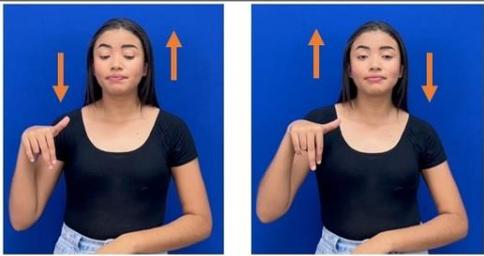
No próximo tópico, discorreremos sobre o impacto desse uso por meio de análises fonológicas, morfossintáticas e semântico-pragmáticas.

5.4.1 – Marcas Não Manuais fonológicas

As marcas fonológicas estão diretamente ligadas aos parâmetros da Libras. Sabemos que as línguas de sinais consistem em cinco parâmetros: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação da palma da mão e expressão facial e corporal. Segundo Campelo (2008), elas só poderão ser aplicadas e interpretadas em caráter visual com a criação de uma metodologia específica para descrevê-las visualmente. Na tentativa de realizar essa interpretação, aqui falamos especificamente das ENMs vinculadas aos sinais e seu contexto, encontradas nos textos sinalizados, e a relação com o quinto parâmetro sob nossa ótica de interpretação.

Iniciamos dialogando sobre a MNM encontrada na performance do personagem menino. Com exceção dos potenciais docentes A7, A8 e A9, os demais utilizaram a marcação dos ombros para conotar o caminhar do humano (*link* da Figura 40). Eles inseriram movimentos de tronco (ombro) para caracterizar o caminhar do garoto. Para ilustrarmos, na figura abaixo, apresentamos os movimentos realizados pelos potenciais docentes de maneira geral: A1 utilizando o movimento simultâneo e A3 movimentando alternadamente ombros.

FIGURA 40: MARCA NÃO MANUAL FONOLÓGICA: MENINO CAMINHANDO

A1	A3
	
Menino caminhando	Menino caminhando
MNM: Ombros simultâneos.	MNM: Ombros intercalados.
"O menino caminhava...."	"O menino caminhava na rua."
Texto sinalizado A2	Texto sinalizado A3
TEMPO: 0:14 e 0:41	TEMPO: 0:44



FONTE: Proposição do autor.

Essas MNMs dos ombros auxiliam a produzir sentido de movimento no descolamento do personagem menino, podendo caracterizar velocidade, estado de espírito (animado ou triste) ou, ainda, diferenciar os movimentos como andar e pular, que veremos mais adiante. Nesse caso, a MNM fonológica conota o caminhar de uma criança curiosa em um dia chuvoso ou de pós chuva.

Outra MNM interessante que observamos pela ótica da fonologia foi a simultaneidade da Libras. Os potenciais docentes A4 e A6 realizam ações simultâneas no ato performático do personagem menino. O A4 demonstrou o início da chuva, a corrida do personagem até a casa que se aproxima, ao passo que ele se move até chegar e entrar. Em A6, o personagem menino é performado transitando entre os cômodos da casa em direção à rua, ao passo que abre a porta e ele se despede de sua mãe (Figura 41).

FIGURA 41: MARCA NÃO MANUAL FONOLÓGICA: SIMULTANEIDADE NO USO DE CLASSIFICADORES

A4	A6
	
Menino corre e casa se aproxima.	Menino caminha e abre a porta
MNM: Ombros simultâneos e boca em bico.	MNM: Alternado dos ombros e sorriso largo.
"O menino correu para casa para escapar da chuva."	"O menino abriu a porta e saiu para rua."
Texto sinalizado A4	Texto sinalizado A6
TEMPO: 3:20	TEMPO: 3:05



FONTE: Proposição do autor.

A simultaneidade é uma característica importante das narrativas que permite que o narrador possa utilizar dispositivos linguísticos para descrever eventos que ocorrem ao mesmo tempo, já que “na língua de sinais, os sinalizantes podem usar as duas mãos, o próprio corpo e o rosto no momento de sinalizar; assim, eles efetuam o enunciado em um único movimento”

(Morgan, 2002, p. 16). Percebemos que o movimento e o ato performático dos personagens permaneceram, ainda que as mãos estivessem realizando outra atividade.

Sobre as MNMs de corpo, encontramos, ainda, a utilização do tronco e movimentos do ombro para caracterizar tamanho – pequeno e grande –, conforme Figura 42. Os potenciais docentes intensificaram o sentido do sinal relacionado a tamanho, conforme o exemplo citado de A8, e de sentimento, como no exemplo de A10.

FIGURA 42: MARCA NÃO MANUAL FONOLÓGICA: REFERÊNCIA PARA TAMANHO E SENTIMENTO

A8	A10
	
Pequeno	Medo
MNM: Tronco inclinado e movimento unilateral de ombro.	MNM: Tronco inclinado e movimento unilateral de ombro.
"A nuvem orientando o menino a desenhar dois dinossauros: um maior e outro menor."	"O menino observou a chuva e sente medo."
Texto sinalizado A8	Texto sinalizado A10
TEMPO: 5:10	TEMPO: 0:50



FONTE: Proposição do autor.

Tanto o movimento de torção unilateral do tronco como o de encolhimento dos ombros foram percebidos em alguns textos sinalizados, caracterizando ênfase no contexto de sinalização.

Percebemos, neste item, que os potenciais docentes realizaram MNMs fonológicas ao longo de suas produções, marcas estas que corroboram com os dados apresentados anteriormente no item das ENMs. No próximo item, falaremos sobre as MNMs morfossintáticas encontradas nas produções dos potenciais docentes.

5.4.2 – Marcas Não Manuais morfossintáticas

Em relação às MNMs morfossintáticas, iniciaremos falando dos fenômenos morfológicos observados, dentre eles, o uso de tais marcas para identificação de grau (aumentativo/diminutivo). Segundo Xavier (2019), o uso das ENMs nas línguas sinalizadas não se restringe ao nível sintático, elas se manifestam também no nível lexical, contrastando sinais e definindo diferentes categorias destes.

Em relação às características dos personagens, segundo Neves *et al.* (2023), os artistas têm ferramentas diferentes para apresentar imagens visuais e pelo vocabulário de Libras, pelos Classificadores e pela incorporação. Segundo o autor “criar personagens descrevendo sua forma e seu comportamento” (Neves *et al.*, 2023, p. 30) é algo necessário. Descrivê-los fisicamente em Libras é uma forma de arte em si, criando uma imagem agradável e clara dos personagens, de modo que quando o narrador os incorpora ao longo da história, o público vai tendo uma ideia mais concreta sobre o caráter dos mesmos. Nesse sentido, falaremos um pouco sobre o que encontramos.

Como podemos observar na Figura 43, o potencial docente A1 utilizou os olhos cerrados para caracterizar o sinal “nariz fino” do personagem menino. A característica “os olhos grandes” são demarcados pelo arregalar dos olhos e a projeção do tronco para frente. Por fim, as sobrancelhas arqueadas caracterizam o início do comprimento das mangas.

FIGURA 43: MARCAS NÃO MANUAIS MORFOLÓGICAS ENCONTRADAS NA DESCRIÇÃO DO PERSONAGEM EM A1

A1	A1	A1
		
Mangas da capa de chuva	Nariz do personagem menino	Olhos do personagem menino
MNM: sobrancelhas arqueadas	MNM: olhos cerrados	MNM: olhos arregalados, cabeça projetada para frente
“mangas cumpridas”	“Nariz fininho”	“Olhos grandes”
Recortes de análises: descrição de personagens	Recortes de análises: descrição de personagens	Recortes de análises: descrição de personagens
TEMPO: 0:11	TEMPO: 0:20	TEMPO: 0:24



Quadro 13

<https://youtu.be/3BsgU4LOQHY>



FONTE: Proposição do autor.

No caso da potencial docente A2, percebemos que sua descrição (Figura 44) corrobora com a afirmação de Neves *et al.* (2023). Segundo o autor, normalmente, um contista de histórias apresenta os sinais que descrevem visualmente uma pessoa na direção de cima para baixo e, nessa ordem, cria um movimento suave. A2 fez uso dessa estratégia e utiliza de ENMs inferiores de rosto para descrição, entretanto, nenhuma que tenha chamado a atenção enquanto marcas. Apenas identificamos que, ao descrever o personagem menino, para intensificar a espessura da sobrancelha, do arco-íris e das nuvens carregadas, ela marca as bochechas infladas. Logo, para descrições de coisas grossas/espessas, podemos afirmar que A2 fez uso consciente da bochecha inflada como MNM.

FIGURA 44: MARCAS NÃO MANUAIS MORFOLÓGICAS ENCONTRADAS NA DESCRIÇÃO DO PERSONAGEM EM A2

A2	A2	A2
		
Capuz da capa de chuva	Sobrancelhas	Nariz
MNM: Bochechas infladas	MNM: Bochechas infladas	MNM: bochechas sugadas
"Capuz preenchido pelos cabelos"	"Sobrancelhas grossas"	"Nariz fino"
Texto sinalizado A2	Texto sinalizado A2	Texto sinalizado A2
TEMPO: 0:38	TEMPO: 0:42	TEMPO: 0:44



FONTE: Proposição do autor.

A2 ainda descreve o nariz do personagem menino de forma diferente de A1. Ela caracteriza o nariz fino utilizando as bochechas sugadas e boca em bico. Acreditamos que a forma adotada por ela não evidencia o formato do nariz baseado no desenho, em comparação à forma utilizada por A1, uma vez que ela não dá ênfase à ponta do nariz, apenas ao formato das abas das narinas. Entretanto, vale lembrar que aqui não poderíamos categorizar uma única

forma de expressar a característica biológica, considerando que na criação dela o menino poderia ser de outra etnia.

Quando CLs assumem o papel de morfemas, podemos obter uma variedade de possibilidades de sinalizações. Segundo Ferreira (2010), ao assumir os CLs como morfemas, reforçamos a ideia de que a incidência de CL é frequente nas línguas de sinais, de modo particular, na Libras. Uma das explicações para esse fato se deve à sua modalidade e ao uso multidimensional do espaço. A2 não ignorou a informação, mas a estratégia linguística utilizada demonstra outro formato de nariz se comparada a de A1, que se baseou no personagem do HQ. Além dos dois, os potenciais docentes A3, A6, A7, A9 e A10 também caracterizaram feições do personagem menino, sendo o cabelo algo caracterizado por todos eles.

Ainda sobre as MNMs relacionadas com a caracterização de personagem, destacamos a nuvem carregada descrita pela maioria como um objeto da narrativa. Dos potenciais docentes analisados, a maioria demarcou a característica “carregada” com as bochechas infladas, conforme Figura 45, representada por A2 e A11 e o *link* com os recortes de todos. Encontramos, ainda, outro movimento interessante para a caracterização da nuvem de chuva, como o tamborilar da língua em A6, conotando o sentido de produção de raios. Os demais, mesmo não fazendo uso dos CLs para tal descrição, utilizaram o sinal arbitrário NUVEM com a mesma marca. Assim, tal constatação nos leva a crer que os potenciais docentes compreendem que o marcador bochecha está implícito no sinal NUVEM CARREGADA,

FIGURA 45: MARCA NÃO MANUAL MORFOLÓGICA DE BOCHECHAS

A6	A11
	
Nuvens de chuva	Nuvem de chuva
MNM: Boca aberta e tamborilar da língua.	MNM: Bochechas infladas.
"A rua estava com nuvens de chuva trovejando."	"O menino observou uma nuvem carregada de chuva."
Texto sinalizado A6	Texto sinalizado A11
TEMPO: 1:10	TEMPO: 0:37



FONTE: Proposição do autor.

Falaremos agora sobre as MNMs sintáticas. Ao abordarmos os tipos básicos de frases na Libras, percebemos como a alteração das ENMS geraram marcas interessantes, as quais exemplificamos por meio de A1 e A5 na Figura 46 e os demais no *link* abaixo dela.

A maioria dos potenciais docentes fizeram uso de marcas no momento do diálogo entre os personagens, o menino e a nuvem. Como exemplo ilustrativo, o potencial docente A1 altera as expressões e sai de uma frase exclamativa – expressão de sentimento surpresa – para uma frase interrogativa - caracterizada, principalmente, pela mudança das sobrancelhas de arqueada para franzidas. O mesmo ocorre com A5, que questiona o personagem nuvem sobre seu nome e, ao realizar a torção de ombro demarcando o outro personagem, as expressões se alteram para a coerência com uma sentença afirmativa. Os demais recortes seguem a mesma linha.

FIGURA 46: ALTERAÇÃO DE TIPOS DE FRASE PELAS MARCAS NÃO MANUAIS DE A1 E A5

A1	A5
	
<p>Susto! Nome?</p>	<p>Libras? Sim.</p>
<p>MNM: . Sobrancelhas arqueadas, olhos arregalados e sobrancelhas franzidas, movimento dorsal de cabeça.</p>	<p>MNM: Sobrancelhas franzidas e cabeça para frente e para trás com sorriso com lábios cerrados.</p>
<p>"Que susto! Qual o seu nome?"</p>	<p>"O menino – Você sabe Libras? A nuvem – Sim".</p>
<p>Texto sinalizado A1</p>	<p>Texto sinalizado A5</p>
<p>TEMPO: 0:56</p>	<p>TEMPO: 1:07</p>



FONTE: Proposição do autor baseado em Araújo (2013).

Nesse sentido, podemos afirmar que houve uma internalização da importância do uso de tais marcas dentro do diálogo para a compreensão do interlocutor, e tais alterações das ENMs

demonstram que há uma facilidade de realizá-las simultaneamente às alterações dos sinais manuais – como no caso de A1, que altera de SUSTO para NOME em frações de segundo, eliminando aqui uma das hipóteses iniciais de que aprendizes de língua levassem um tempo no ajuste da entonação causando um atraso nas MNMs. Nos textos avaliados, a chegada das expressões faciais ocorre ao passo que os sinais manuais vão sendo alterados.

Ainda sobre A1, ele utiliza o sinal manual LEGAL/INTERESSANTE, entretanto, a MNM de rosto como um todo gerou incongruência com a expressão facial condizente à fonologia do sinal – expressão de contentamento. Assim, a frase que deveria ser uma exclamativa, conotando o sentido de alegria, transparece com o sentido de dúvida (*link* acima). Esse processo de sobreposição de marcas manuais e não manuais é uma função recorrente da modalidade linguística das línguas de sinais. Em outros termos, quando há um marcador manual (sinal manual) e, junto dele, Marcas Não Manuais, as informações gramaticais atreladas às marcas apresentam um caminho de possibilidades de contribuições para o entendimento das interfaces.

Sobre as MNMs superiores, os olhos desempenharam um papel importante na comunicação das línguas visuais espaciais. Por meio deles, foram demarcados pronomes, sentenças, inserindo pausas e adendos ao longo dos textos sinalizados. Os potenciais docentes analisados interromperam a narrativa constantemente por meio do olhar direcionado ao interlocutor, de forma breve, quando havia necessidade de alguma explicação, algum adendo necessário para contribuir com o contexto da narrativa.

A potencial docente A2 representou tal momento. Em seu texto, ela performava a ação do personagem menino brincando, quando, abruptamente, direciona o olhar para o interlocutor, e a mudança foi marcada exclusivamente pelo direcionamento do olhar rápido para explicar que se tratava do “barquinho de papel” construído anteriormente e, na sequência, retorna a performar o personagem, conforme Figura 47. Compreendemos que tal demarcação ocorre conscientemente, uma vez que ela é utilizada em diversos momentos.

FIGURA 47: ALTERAÇÃO DE TIPOS DE FRASE PELAS MARCAS NÃO MANUAIS DE A2

A2		
		
Brincando com o barco de papel		
MNM: direcionamento de olhar para o interlocutor.		
"O menino estava brincando, com o barquinho, estava se divertindo."		
Texto sinalizado A2		
TEMPO: 2:19		



FONTE: Proposição do autor baseado em Araújo (2013).

Ocorreram, ainda, alguns conflitos entre o sinal manual e as MNMs. A potencial docente A2, na descrição do objeto nuvem carregada no início do seu texto, utilizou o movimento de cabeça negativo (não), o que gerou uma frase negativa (Figura 48).

FIGURA 48: MARCA NÃO MANUAL DE NEGAÇÃO

A2

Nuvem de chuva
MNM: Balanço de cabeça para laterais, olhar para cima e bochecha inflada.
"A nuvem (NÃO) estava carregada de chuva."
Texto sinalizado A2
TEMPO: 0:06



Fonte: Proposição do autor.

Nos demais sinais, quando ela se referiu à nuvem, não houve repetição do movimento da cabeça para os lados. Acreditamos que a intenção era dizer que "a nuvem estava muito cheia/carregada de água", mas a ENM movimento de cabeça para as laterais adicionou o sentido de negação, gerando uma MNM de sentença negativa. Considerando o contexto, a frase negativa gerou ambiguidade de sentido e dúvida no interlocutor - se, de fato, a nuvem que apareceria ao longo do texto estaria carregada ou não.

Ao analisarmos o decorrer da narrativa, entendemos que o movimento de cabeça ocorreu inconscientemente, pois ela fez menção às nuvens carregadas novamente ao longo do texto, entretanto, sem o movimento de negação.

Brito (1995) comenta sobre as possibilidades de MNMs interferirem nos tipos de frase. A autora nos coloca que uma frase interrogativa pode ocorrer de forma negativa de modo simultâneo. Para ela, a interrogação e a negação podem ser expressas juntas, balançando-se a cabeça para os lados (não), franzindo-se as sobrancelhas e movendo-se o tronco à frente, e inclinando-se finalmente a cabeça para trás (Brito, 1995, p. 242).

Aqui, tivemos a real dimensão da importância das expressões no ato comunicativo em equivalência à tonalidade de voz utilizada no Português oralizado. Dependendo de como esse ato prosódico ocorra, poderá gerar certa ambiguidade de sentido ao interlocutor.

Ao longo das análises das MNMs morfossintáticas, percebemos, ainda, o uso dos verbos CLs, em diversos momentos, muito bem executados pelos potenciais docentes analisados. Como exemplo, temos os verbos ABRIR e SEGURAR na Figura 49, demonstrados por A1 e A2, já exibidos os demais recortes no *link* do Quadro 16.

Na Libras, esses verbos são considerados contextuais, dependendo do que se tratam as ações, os sinais podem mudar suas configurações radicalmente. Nos verbos CLs, a articulação boca pode exercer o papel de complementar, de modificar ou de especificar ou significar.

FIGURA 49: VERBOS CLASSIFICADORES

A1	A1	A2	A2
			
Abrir	Segurar	Abrir	Segurar
MNM: neutra	MNM: olhos para cima, sobrancelha arqueada	MNM: boca serrilhada	MNM: olhar para baixo, boca serrilhada
"Abrir o guarda-chuva"	"Segurando o guarda-chuva"	"Abrir o guarda-roupa"	"Segurando o barco de papel"
Texto sinalizado A1	Texto sinalizado A1	Texto sinalizado A2	Texto sinalizado A2
TEMPO: 1:21	TEMPO: 1:30	TEMPO: 1:02	TEMPO: 1:47



FONTE: Proposição do autor.

Percebemos, na imagem acima, o uso do verbo ABRIR que, dependendo do objeto a ser aberto, alteram-se as configurações manuais. No caso desse verbo, temos a diferenciação entre abrir um guarda-chuva e abrir um guarda-roupa. Fica mais evidente, ainda, a diferenciação no verbo SEGURAR, quando A1 performa segurar a haste do guarda-chuva com as duas mãos, ao passo que A2 simula segurar um barco de papel – objeto pequeno e delicado.

Analisando o caso de A1, que utiliza do objeto somado a uma incorporação, vimos que, segundo Castro (2012), essa estratégia de utilizar a performance mais um Classificador é igualmente utilizada pelos surdos em suas narrativas, onde o corpo e a cabeça (e respectivas

postura e expressão facial) incorporam a árvore e as mãos classificam a forma dos galhos e das folhas. Algo observado em nossos potenciais docentes também.

Por fim, todos os verbos CLs foram apresentados anteriormente no item 5.3.4, e as MNMs observadas nos potenciais docentes que ilustraram as figuras neste item puderam ser percebidas nos demais potenciais docentes.

Podemos afirmar que os potenciais docentes utilizaram as MNMs morfossintáticas no contexto de seus textos sinalizados, demonstrando sua importância na compreensão dos enunciados. No próximo item, finalizamos discorrendo sobre as marcas semântico-pragmáticas encontradas.

5.4.3 – Marcas Não Manuais semântico-pragmáticas

A semântica e a pragmática analisam o contexto. Tais áreas estudam os conceitos que construímos em nossas mentes quando recebemos um signo linguístico, podendo ser uma palavra, uma sentença, ou um texto. Os Classificadores nos proporcionam um constante exercício na compreensão dos enunciados por conta de sua visualidade. Segundo Pinheiro (2002, p. 71), “nas línguas de sinais, a função dos CLs é descrever algumas colocações semânticas de um antecedente nominal, e não substituir um predicado”. Assim, trataremos, abaixo, acerca de algumas observações de MNMs semântico-pragmáticas encontradas nos textos dos potenciais docentes.

Iniciamos falando sobre as MNMs que caracterizam sentimentos. Encontramos tais marcas nos textos, e compilamos no *link* da Figura 50. Como exemplos, A9 demarca o sentimento de incredulidade por meio das expressões do rosto, A10 performa o medo do personagem menino por meio do encolhimento do tronco e, por fim, A11 caracteriza o susto unindo a inclinação dorsal do tronco com as sobrancelhas arqueadas e os olhos arregalados.

FIGURA 50: MARCAS NÃO MANUAIS CARACTERIZANDO SENTIMENTOS

A9	A10	A11
		
Incredulidade	Medo	Susto
MNM: Sobrancelhas arqueadas, olhos arregalados e para cima, boca aberta.	MNM: sobrancelhas franzidas, olhos semicerrados, torção do tronco e encolhimento unilateral de ombro.	MNM: Inclinação dorsal do tronco, sobrancelhas arqueadas e olhos arregalados.
"O menino está em choque pois a sombrinha (guarda chuva) pegou fogo."	"O menino está com medo da chuva"	"Ao ver a nuvem de chuva o menino leva um susto"
Texto sinalizado A9	Texto sinalizado A10	Texto sinalizado A11
TEMPO: 2:37	TEMPO: 0:56	TEMPO: 0:36



FONTE: Proposição do autor.

Tais marcas enriquecem as narrativas visuais. A velocidade simultânea de suas mudanças com os sinais manuais utilizados impressiona. Elas proporcionam sentido dramático para as histórias criadas, ao passo que desaparecem rapidamente, acompanhando o enredo criado pelos potenciais docentes.

Essa rapidez das alterações das MNMs ao longo do contexto condiz com os movimentos que realizaram os potenciais docentes, caracterizando marcas de aspecto temporal. Os potenciais docentes também utilizaram o corpo e as expressões do rosto para demarcar temporalidade linguística, conforme Figura 51.

FIGURA 51: MARCAS NÃO MANUAIS RELACIONADAS AO ASPECTO TEMPORAL

A1	A3
	
Floresta	Desabrochar
MNM: Testa enrugada, sobrancelhas arqueadas e olhos arregalados.	MNM: Movimento de tronco frontal e boca aberta.
"O desenvolvimento máximo da floresta."	"A pequena flor desabrochando."
Texto sinalizado A1	Texto sinalizado A3
TEMPO: 1:55	TEMPO: 2:59



FONTE: Proposição do autor.

Na imagem acima, observamos que o potencial docente A1 caracteriza o desenvolvimento florestal por meio das MNMs de sobrancelha arqueada e testa enrugada. O sinal inicia com o franzimento das sobrancelhas e, ao passo que o sinal se desenvolve ela arqueia ao ponto de influenciar na testa. Acreditamos que a intenção aqui foi de atribuir aspecto temporal do desenvolvimento da floresta demarcando seu ápice por meio de tais marcas. A3 utiliza o apoio do tronco para caracterizar o desabrochar da flor, marcando, inicialmente, uma inclinação dorsal do tronco para, na sequência, acompanhar o movimento das mãos demonstrando o desabrochar com a movimentação simultânea do tronco para frente.

Para Castro (2012), em língua de sinais, ocorrem esses mecanismos de aceleração, ou seja, expressões faciais e movimentos do corpo associados a sinais, Classificadores e gestos que fazem com que o personagem ou mesmo a paisagem se desloquem à velocidade que se deseja demonstrar. Essas MNMs já foram observadas como recursos linguísticos utilizados por sinalizantes de Libras que optam por não utilizar sinais arbitrários de tempo (passado, presente e futuro) e estabelecem tais aspectos por meio do corpo.

Ainda sobre as marcas semântico-pragmáticas, falaremos agora sobre o uso do recurso linguístico intitulado *role-play*, a movimentação do tronco que estabelece referentes no espaço que, geralmente, dialogam no decorrer da narrativa. Quadros *et al.* (2023), analisando articuladores de orações, informam que o processo de *role-play* é um marcador não manual que

utiliza o corpo do sinalizante, como se estivesse representando o referente no escopo oracional relativo ao evento no qual este referente passa a ser o argumento principal da oração.

Na Figura 52, observamos A5 e A6 demarcando o diálogo. No primeiro caso, entre o personagem menino e a nuvem, e no segundo, o garoto e sua mãe. Os potenciais docentes utilizaram tal recurso em seus textos, No *link* abaixo apresentamos seus recortes.

FIGURA 52: MARCA NÃO MANUAL DE TRONCO (*ROLE-PLAY*) E DIRECIONAMENTO DE OLHAR

A5	A7
	
<p>Gotejar Chuva</p>	<p>Brincar -----</p>
<p>MNM: Torção de tronco e direcionamento de olhar.</p>	<p>MNM: Torção de tronco e direcionamento de olhar.</p>
<p>“Diálogo entre menino e a nuvem de chuva.”</p>	<p>“Diálogo entre menino e a nuvem de chuva.”</p>
<p>Texto sinalizado A5</p>	<p>Texto sinalizado A6</p>
<p>TEMPO: 1:24</p>	<p>TEMPO: 1:44</p>



FONTE: Proposição do autor.

Todos os potenciais docentes que incluíram diálogos em seus textos sinalizados fizeram uso da torção do tronco para caracterizar a conversa entre dois personagens (menino – nuvem ou mãe ou Sol), demarcação realizada não apenas pelo movimentar do tronco, mas também pela performance do personagem e o direcionamento de olhar.

A potencial docente A3, na primeira troca de personagens, tem um atraso na torção do tronco em relação a cabeça e o direcionamento de olhar, que chegam primeiro. Ela estava concluindo a fala do personagem nuvem, torce a cabeça para o outro lado, juntamente com o olhar, para performar o personagem menino, mas esquece do tronco, que chega um pouco depois. Esse atraso ocorreu apenas uma vez.

Acreditamos que esse seja um dos efeitos de aprendizagem de uma L2 de outra modalidade, como se as conexões que exigem movimentos extralinguísticos sejam acionados tardiamente. Obviamente que esse não é o objeto de estudo da tese, mas é interessante perceber

que esse atraso ocorre em aprendizes de L2 que necessitam usar, não somente as mãos para sinalizar, mas também o corpo como um todo - algo que difere de sua L1, que exige apenas das entonações vocálicas para dar sentido ao discurso.

Em relação a padrões no *role-play*, acreditávamos que haveria uma preferência de demarcação inicial dos personagens para o lado direito – considerando que, em nossa sociedade, a maioria das pessoas são destras. Com os potenciais docentes não foi diferente, entretanto, tivemos A1, A3, A6 e A10 demarcando o menino (personagem principal) para o lado direito, ao passo que A4, A5, A7, A8, A9 e A11 o demarcaram do lado esquerdo. Sendo assim, compreendemos que essa relação não prevaleceu.

Em CLs, é necessário que o direcionamento do olhar corresponda à localização dos personagens. Nesse caso, a nuvem estava no céu, logo, ao performar o personagem menino, os potenciais docentes deveriam manter o olhar direcionado para cima, ao passo que, ao inverter a performance para o personagem nuvem, esse direcionamento deveria ser invertido. Assim, os potenciais docentes utilizaram a dêixis de direcionamento de olhar para enfatizar o posicionamento dos personagens – menino mais abaixo em relação à nuvem no céu.

Percebemos aqui que alguns dos potenciais docentes ainda não dominaram adequadamente a dêixis de direcionamento de olhar. Como exemplo, temos a A7 e A10. Ambas, ao olhar para nuvem, direcionaram o olhar para cima, mas ao inverter a performance do personagem, mantiveram o olhar na horizontal, como se os personagens estivessem na mesma linha de olhar.

Segundo Castro e Quadros (2012), em língua de sinais, a demarcação de personagens pode ocorrer pelas expressões faciais e movimentos do corpo associados a sinais, Classificadores, gestos e, principalmente, o olhar do narrador e o jogo de papéis, ou seja, movimento do corpo em que o narrador se coloca não só na posição do personagem como também assumindo a postura corporal deste.

Na figura 53, apresentada anteriormente, ambos os potenciais docentes A5 e A6 e, também, os demais que apareceram no recorte do *link* da respectiva figura utilizaram a dêixis de direcionamento de olhar corretamente.

Acreditamos que nem todo processo anafórico de *role-play* seja, de fato, um CL de corpo. A nosso ver, é preciso que o sinalizante incorpore os trejeitos dos personagens envolvidos para que seja considerado um CL, não bastando apenas torcer o tronco demarcando-os no espaço de sinalização, é preciso envolver a performance do personagem supracitado.

Para Castro e Quadros (2012), em língua de sinais, a edição do diálogo se dá pelo uso de expressões faciais e movimentos do corpo associados a sinais, Classificadores e gestos na

elaboração de narrativas consecutivas, que passam a ideia de sucessão de acontecimentos das ações: quando o narrador intercala seu discurso uma ou mais vezes fazendo jogo de papéis, usando a demarcação pelo olhar e postura corporal, para demonstrar a conversa entre diferentes personagens; neste caso, o menino mais abaixo e a nuvem no céu, os diálogos são narrados de forma linear e consecutiva.

Nesse sentido, observamos nos potenciais docentes A1 e A8 que, sempre que realizaram a troca da performance entre os personagens, sentiram a necessidade de demarcar um narrador – algo que realizamos com frequência na língua oralizada. Em seus textos, sempre que há uma troca entre os personagens, eles encaixam algo como “então, a nuvem respondeu... então, o menino falou...” para, na sequência, performar o referido personagem.

Em Libras, esse recurso é implícito, não havendo a necessidade de tal demarcação, uma vez que – como foi feito pela maioria –, inseridos os referentes no espaço de sinalização, o interlocutor compreende que torcendo o tronco para um lado caracteriza-se a fala do personagem menino e, torcendo para o lado oposto, caracteriza-se o outro personagem em diálogo.

Para concluir este tópico, falaremos sobre a interferência semântico-pragmática do morfema boca. Segundo Pêgo (2023), muitos sinalizantes que não exibem alto nível de proficiência em Libras podem sinalizar os sinais manuais receosos de parecerem “articular demais a Língua Portuguesa”, com os lábios praticamente selados. Os que possuem proficiência na língua conseguem sinalizar de forma fluida e encaixar, de forma confortável, as articulações-boca, seguindo as necessidades morfossintáticas, semânticas e discursivas da Libras. Estes podem exercer um papel complementar de modificar ou de especificar o significado dos verbos Classificadores.

A potencial docente A10 corrobora com a afirmação da autora. Em diversos momentos, balbucia as palavras em Português, mas não realiza sinal algum correspondente em Libras, passando a impressão de ainda estar no estágio de desprendimento de sua L1.

Ainda sobre esse morfema boca, encontramos o uso de onomatopeias por parte dos potenciais docentes, conforme Figura 53 representada por A9 e A10 e o *link* com os recortes.

FIGURA 53: MARCAS NÃO MANUAIS DE BOCA - ONOMATOPEIAS

A9	A10
	
Guarda-chuva	Torneira
MNM: Boca contraída para boca aberta.	MNM: Bochechas sugadas e boca em bico.
"O menino abriu o guarda-chuva."	"A nuvem abre a torneira."
Texto sinalizado A9	Texto sinalizado A10
TEMPO: 1:58	TEMPO: 3:03



FONTE: Proposição do autor.

Ainda que as onomatopeias nas línguas orais sejam estudadas na fonologia, decidimos trazê-las como MNMs semântico-pragmáticas, por se tratar de um recurso visual. Por mais que as línguas de sinais perpassem a ideia da ausência de som, isso não se concretiza na prática, pois os sinalizantes de Libras emitem som durante a sinalização, possuindo, inclusive, empréstimos linguísticos de sinais que caracterizam a representatividade sonora como sinais para expressões como “OBA!, AFF! e DAU!”. Entretanto, neste caso, as MNMs de boca representaram os prováveis sons ecoados quando tais ações ocorreram.

O potencial docente A9, ao realizar a abertura do guarda-chuva, reproduz com a boca o som da abertura do objeto. A10, por sua vez, reproduz o som da água que sai da torneira. O *link* da imagem caracteriza, ainda, os sons do zíper da capa de chuva quando fechado, por A6, e da ação do personagem menino ao pular nas poças de água e essa se espalhar para todos os lados. Nesse último exemplo, é interessante perceber que as MNMs se divergem e cada uma conota uma forma de compreensão desse movimento. Em A2, a água espalha de forma suave, como se estivesse quase evaporando. Para A7, ela alcança uma distância considerável ao se espalhar se considerarmos a MNM da bochecha inflada. Por fim, em A11, a sensação é de uma água barrenta que, ao ser pisada, quase não se movimenta por conta de sua densidade.

Concluimos este item após apresentarmos as marcas semântico-pragmáticas, morfossintáticas e fonológicas, com evidências interessantes do uso das MNMs pelos

potenciais docentes de Libras como L2. Em sua maioria, as marcas foram coerentes com o uso da língua, com poucas divergentes, o que evidenciou a necessidade da prática da língua.

Enquanto pesquisadores, ficamos contentes em perceber os referidos usos de forma padronizada e, também, em produções criativas únicas. As MNMs foram coerentes com as ENMs apresentadas anteriormente e denotaram que os potenciais docentes as utilizaram com consciência. No próximo item, falaremos sobre o impacto do uso de tais marcas na formação docente de Libras.

5.4.4 – A relação dos potenciais docentes no uso de Classificadores e suas Marcas Não Manuais

Com base nas análises, podemos afirmar que os potenciais docentes utilizam CLs e MNMs de forma coerente, uma classe gramatical altamente icônica. Constatamos uma consciência do uso de tais recursos por eles - o que é fundamental para potenciais docentes que atuarão no ensino da língua, tanto para ouvintes quanto para surdos.

Quando analisamos tais categorias, compreendemos os recursos gramaticais de análise linguística vigentes nas línguas orais. No caso dos potenciais docentes, sua L1, o Português, enquanto *input*, não os auxiliou na produção de recursos icônicos visuais. De maneira geral, os aprendizes de Libras L2 encontraram dificuldades em alguns desses desprendimentos para experienciar a visualidade.

Analisar tanto os CLs quanto as MNMs é uma forma de categorização das entidades para comparar ou diferenciá-las, “objetivando a apreensão de conhecimento e de ser entendido, mas o perigo é que a categorização pode situar a imagem em um sistema de mecanização que simplifica a parte ou o todo de uma imagem, tornando em um “texto fixo” para denominação dos sinais” (Quadros *et al.*, 2023, p. 307).

Existia um receio do apagamento dessas marcas visuais, tornando os textos fixos, conforme a literatura das pesquisas o faz. Quadros *et al.* (2023) levantam questionamentos sobre essa perspectiva comparativa entre línguas orais e de sinais. Para a autora, existem recursos visuais da língua de sinais que vão além, parece que esses recursos estão atrelados ao estruturalismo restritivo que coloca a iconicidade, a complexidade do signo imagético, tudo dentro da estrutura linguística, quando deveria considerar o seu uso, seu contexto de uso e a possibilidade de representar um conhecimento de mundo pelo olhar do sujeito surdo visual e parcialmente próximo aos referentes que descrevem.

Nesse sentido, apresentamos nossas observações, respeitando as características da visualidade da língua. Não podemos deixar de apontar a necessidade da criação de um novo

plano epistemológico, segundo Blondel e Truller (2000), cujo conhecimento da heterogeneidade seja sensível à visualidade. Considera-se não ser mais possível aprofundar a questão da linguagem e das línguas segundo modelos linguísticos estruturalistas que excluem a *parole* de sua descrição - como explica a comparação das duas línguas “*estruturas formais das Línguas de Sinais = estruturas formais das línguas orais*” no quadro dos modelos linguísticos estruturalistas dominantes.

Acreditamos que esta tese corrobora no sentido de proporcionar formas avaliativas das ENMs e MNMs, auxiliando pesquisas futuras que pretendam investigar mais a fundo sobre o tema. Este é apenas mais um passo nessa direção.

5.5 – A formação docente de Libras para o futuro

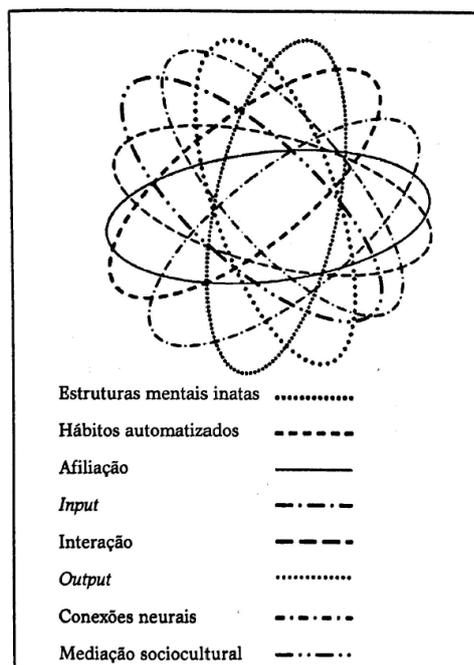
Neste último tópico, discutiremos um pouco sobre a formação dos potenciais docentes no período pandêmico e pós-pandemia, abordando algumas estratégias observadas no decorrer desse processo que impactaram, de alguma forma, suas formações. Falaremos, ainda, sobre a relação da aprendizagem de CLs e MNMs observadas nos textos sinalizados e da perspectiva futura enquanto ensino de Libras por/para eles.

5.5.1 – A formação no período pandêmico e a relação com a teoria do SAC

O período de pandemia foi desafiador para a área de educação, dada a necessidade de inúmeras adaptações. No caso do ensino de Libras, diversas eram as variáveis que interferiram na aprendizagem de língua, para além das questões cognitivas.

Por se tratar de uma língua visual, a Libras estava atrelada ao uso das tecnologias de vídeo que, por sua vez, dependiam de uma qualidade de internet, de aparelhos tecnológicos – *smartphones* e computadores – de mínima qualidade, bem como os envolvidos no processo minimamente estáveis emocionalmente, considerando o contexto vivido. Para Paiva (2014), a aprendizagem de língua pela complexidade se faz na coexistência de vários fatores, conforme imagem abaixo.

FIGURA 54: AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA COMO UM SISTEMA COMPLEXO



Fonte: Paiva (2014, p.149).

Härter e Borges (2021) explicam que na figura estão representados: as estruturas mentais inatas, condição inicial para o desenvolvimento da L2; os hábitos automáticos, responsáveis, por exemplo, pela aquisição de expressões formulaicas e por pronúncia; a afiliação, termo usado para substituir aculturação, responsável por maior ou menor aproximação com as comunidades de prática e as comunidades imaginadas, e também pelas questões identitárias; *input*, pois é essencial que o aprendiz seja exposto ao idioma e tenha contato com diversos registros orais e escritos; a interação, para que o aprendiz possa ter experiências de uso da língua na comunicação com o outro; e, conseqüentemente, o *output*, quando o aprendiz negocia sentido, testa hipóteses e reflete sobre a língua as conexões neurais que vão gerar as sinapses.

Na perspectiva da complexidade, Paiva (2014) aponta que a aquisição de L2 não é vista como tendo começo e fim, em uma progressão sequencial, mas sim como um fenômeno irregular, não linear, interativo – o *output* de um ciclo torna-se o *input* do seguinte – e auto-organizado.

Acreditamos que, dado o momento vivido pelos potenciais docentes, o aprendizado da língua se fez diferente do habitual. O fato de eles terem sobrevivido e continuado seus estudos no pós-pandemia – período desafiador para toda a humanidade –, tiveram que lidar com a adaptação da sociedade, a perda de pessoas queridas, a incerteza e, sobretudo, continuar aprendendo a língua. Podemos afirmar que, para esses potenciais docentes, toda essa interação

dos mecanismos de aprendizagem sofreu alterações de alguma forma, que os caracterizam como sujeitos que vivenciaram um período muito exclusivo de aprendizagem.

Pensar parte da aprendizagem estritamente on-line para um curso elaborado para o presencial nos fez acreditar que, nesse período, ocorreu algo não convencional pelos motivos supracitados acima. Em um primeiro momento, a aprendizagem ficou restrita, na maior parte, por absorção de informações e poucas práticas monitoradas da língua. Os estudantes se viram em um momento de procurar artefatos culturais que subsidiassem a aprendizagem da língua, como vídeos no YouTube e as possibilidades da internet de modo geral.

Para Harshbarger (2007), existem sete elementos no processo de aprendizagem: Engajamento (envolvimento), percepção, compreensão, organização, lembrança (capacidade de recordar), aplicação e incorporação. Segundo o autor, em um modelo tradicional e linear de aprendizagem de línguas, tais elementos ocorrem de forma distinta, estática e sequencial, na ordem especificada anteriormente. Entretanto, em um modelo dinâmico de aprendizagem, esses elementos não são bem delimitados, e podem não só preceder ou seguir qualquer um dos outros elementos, mas ocorrer paralelamente entre eles; ou seja, “todos os elementos em questão podem estar presentes em diferentes graus de intensidade e interagir de formas que não podem ser previstas na prática” (Paiva; Nascimento, 2011, p. 81).

Com o retorno ao presencial, acreditamos que muita coisa no sistema da aprendizagem foi se adaptando e se auto-organizando em relação aos processos mentais e cognitivos a partir das interações presenciais. A prática da língua, tanto na sala de aula quanto nos espaços de interação com os colegas na universidade, nos remete ao que foi abordado por Paiva (2014): o sistema reage ao feedback, aprende e se altera, comprovando a aquisição de L2 como um sistema aberto. Para a autora, aprendizagem de uma nova língua:

Não é uma questão de adquirir estruturas gramaticais, mas de expandir um repertório de contextos comunicativos”. Na concepção de DeBot, Lowie e Verspoor (2005, p. 122), todas as línguas que um indivíduo conhece são parte de um sistema dinâmico, logo ‘é de se esperar que as duas línguas interajam’, o que é facilmente identificado em nossas experiências de aprendizagem. Quando aprendemos uma língua adicional, a interação entre as duas acaba afetando ambas (Paiva, 2014, p. 147).

Nesse sentido, todo o conhecimento foi se acomodando, e as relações entre L1 e L2 foram se consolidando ao longo desse retorno. Desta forma, é difícil categorizar que o sistema de aprendizagem da L2 tenha percorrido o caminho mental como dos alunos formados apenas presencialmente.

Pelo viés da complexidade, apenas por se tratar de aprendizes de uma modalidade diferenciada de sua L1, já consideramos como algo desafiador. Concordamos com Silva (2023), quando nos coloca que a modalidade visual espacial da Libras é um atrator significativo que atua ora para a estabilização (atrator fixo), ora para a transformação (atrator estranho), sendo que essas atuações resultam em comportamentos linguísticos diferenciados; ou seja, provocam turbulências na cadeia do sistema complexo para aprender a língua.

Ainda que esses potenciais docentes tenham vivenciado uma aprendizagem inicialmente virtual, segundo Silva (2023), apesar da asserção de que a aprendizagem acontece através das experiências reais com uso da língua, não se pode perder de vista que na teoria de SAC de Paiva (2005) o fator da variabilidade individual se sobressai aos padrões de aquisição. Desta forma, acreditamos que o aprendiz de L2 possui características individuais e cada contexto de aprendizagem é exclusivo. Logo, a previsão das possibilidades de aprendizagem torna-se impossível. Sobre isso, Paiva (2005) explica os contrapontos encontrados na literatura a respeito da relação entre idade e desempenho (Aleixo, 2019; Silva, 2018) e da influência dos tipos de *inputs* (Aleixo, 2019; Viana; Silva, 2018) na aquisição de Libras como Segunda Língua e Modalidade (L2M2).

Sobre a aquisição da Libras como L2M2, entendemos que esse sistema nunca experiencia total equilíbrio, mas sempre se auto-organiza a partir dos estímulos externos. Para Silva (2023), se um sinalizante ouvinte demonstra a capacidade de conversar informalmente em Libras, mas não se sente competente para ministrar uma palestra, o seu sistema linguístico pode se mover ao limite do caos para executar tal desafio.

Nessa movimentação psíquica, Paiva (2005), nos diz que ocorrem transições, progressos e retrocessos nos comportamentos linguísticos apresentados, mas sempre no intuito de alcançar um potencial máximo disponível (limite do caos), que pode levar ao sucesso na realização do que ela denomina como empreitada comunicativa. É dessa forma que a aprendizagem ocorre, ou seja, por meio de “experiências da vida real” (Paiva, 2011, p. 15).

Acreditamos que, para alguns dos potenciais docentes, desenvolver a atividade proposta da adaptação da HQ os levou ao caos, ao passo que, para outros não. Contudo, a experiência de saber que tais textos sinalizados seriam avaliados posteriormente é sempre um atrator para o estado de alerta físico e mental.

Os textos são resultados de como as interações dos subsistemas destacam uma situação em que, apesar de os aspectos biocognitivos (a idade dos potenciais docentes ou a diferença da modalidade linguística) desestabilizarem a aprendizagem da Libras, a motivação pode

colaborar para a formação da rede de conhecimento e levar à fluência na sinalização (Silva; Moreno, 2021).

Os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Libras como L2, principalmente o aluno, precisa pensar em quatro pilares fundamentais na teoria do SAC que são: “(1) propiciar o desenvolvimento da competência ecológica (conectividade mente-corpo-mundo); (2) organizar-se na base da dinamicidade da língua(gem) e dos demais componentes de sala de aula; (3) enfatizar a negociação de sentidos e os processos de mudança (coadaptação); (4) centrar-se no processo de aprendizagem e de desempenho” (Paiva, 2011 p. 350).

Para concluir este item, corroboramos com Silveira Junior (2023, p. 93), ao afirmar que superar as dificuldades - sejam dos sistemas externos como acessibilidade, letramento digital e todas as demais questões sócio culturais - bem como se dedicar ao estudo da língua compreendendo que existe uma mudança interna dos sistemas corpo e mente nos leva a entender que, na perspectiva da complexidade, aprender uma L2 envolve vislumbrar um conjunto de conexões dinâmicas, complexas, imprevisíveis e não lineares, que beiram o caos e oscilam entre a desestabilidade total e a instabilidade desejada, sobretudo pautada por uma zona de criatividade aberta para o novo. Na sequência, falaremos especificamente sobre a relação das MNMs nos CLs com os potenciais docentes.

5.5.4 – O impacto dos docentes ouvintes ensinando Libras na esfera formal de educação

Não é da atualidade que ouvintes ensinam Libras, conforme pudemos observar nos dados de Quadros *et al.* (2018). Entretanto, com a aprovação da lei de Libras e a formação de licenciados em Libras, o cenário se altera, pois, com a língua reconhecida e legitimada na esfera formal de educação, novos desafios surgem a cada dia.

Esta tese preocupa-se em perceber a qualidade de proficiência dos acadêmicos de Letras Libras da UFMT que passaram pelo estudo no período pandêmico e pós-pandemia por se tratar de uma realidade ocorrida no Brasil como um todo. E qual o impacto disso?

Compreendemos que tanto o uso dos CLs quanto das MNMs são recursos linguísticos de extrema complexidade e, caso os potenciais docentes saiam da faculdade sem a compreensão/uso de tais recursos, isso poderia ocasionar um efeito cascata não percebido no agora, mas sim daqui a alguns anos, uma vez que esses docentes irão propagar a língua da maneira como foram ensinados. Não fazer uso de CLs, ENMs e das MNMs de forma correta caracterizaria docentes que não dominam a língua para a qual foram formados para ensinar, tanto como L1 quanto como L2.

Foi satisfatório perceber o uso de CLs e MNMs nas construções de enunciados analisadas até o momento, porque nos mostra que, apesar do momento vivido pelos potenciais docentes, eles foram capazes de se adaptar, procurar meios de não ficarem defasados quanto à proficiência da língua.

Ainda que não tenha sido uma pergunta do questionário, a maioria dos potenciais docentes se matriculou em cursos de extensão em línguas – na própria instituição ou no Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (CASIES), que integra o Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda do Mato Grosso (CAS/MT). Acreditamos que esse alinhamento da aprendizagem acadêmica com esses cursos voltados à conversação, bem como o contato com a comunidade surda foram fundamentais para a construção dos textos sinalizados analisados nesta tese.

A título de informação complementar, dos 11 participantes da pesquisa, 7 possuíam o certificado de proficiência⁵³ em Libras para atuarem como intérpretes na esfera educacional estadual - prova realizada pelo CAS/CASIES. Desta forma, é possível perceber o empenho em buscar alternativas na tentativa de aprimorar os conhecimentos da língua, não ficando apenas dependente do que é estudado na graduação, - “os aprendizes vão em busca de propiciar momentos que os estimulem a agir, seja pela interação com outros falantes, seja pela emoção estética, seja pela ludicidade, ou pela busca de informação” (Paiva, 2014, p. 151).

Para além do uso da língua, os resultados demonstram ainda que eles foram capazes de se adaptar ao contexto imposto, e conseguiram êxito. Essa visão de adaptação ao cotidiano é requisito para o profissional docente, uma vez que, em sala de aula, somos desafiados constantemente a nos adequar. Sobre o perfil do professor, Libâneo (1998) já questionava a necessidade de professores se adequarem ao novo. Segundo o autor:

Um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (Libâneo, 1998, p.10).

⁵³ Atesto é a designação para o documento expedido pelo CAS/CASIES MT que visa certificar seus participantes que estiverem aptos para atuar como intérpretes de Libras/português na esfera educacional estadual. <https://casies.com.br/index.html>.

Vivenciar o momento ímpar e conseguir se adaptar fez com que esses potenciais docentes entrassem no mercado de trabalho com uma base diferenciada de estratégias para o ensino aprendizagem de línguas, tanto na modalidade presencial quanto na EaD.

Como potenciais docentes de Libras, esses tensionamentos entre os atratores fixos e estranhos, conforme explicado anteriormente pela teoria do SAC, ocorrerá cotidianamente nos desafios de se utilizar/ensinar uma língua. No caso da Libras, a previsibilidade dos contextos de ensino deixam o processo ainda mais complexo, uma vez que esses potenciais docentes poderão encontrar alunos surdos nos mais diferentes estágios de aquisição/aprendizagem de Libras - sejam aqueles que adquiriram a língua na primeira infância, com familiares que compreendem a importância desse processo na vida da criança surda, bem como alunos cujas famílias acreditam, ainda, que a oralização seja o melhor caminho para o desenvolvimento intelectual da criança, e seu primeiro contato com a língua deverá ocorrer, pela primeira vez, com o professor.

Os desafios se ampliam ao pensarmos que esse ensino não se limitará à Libras como L1, podendo abranger o ensino como L2 para os ouvintes que: conhecem/desconhecem a cultura surda e a língua; na amplitude de faixa etária de seus alunos, como nos casos do ensino em cursos de línguas ou nível superior; e, ainda, que possam ter dificuldades motoras na execução dos sinais manuais por conta da modalidade linguística, que exige movimentos finos precisos das mãos. Assim, o potencial docente precisará adaptar o uso da Libras a depender de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES

Esta tese se insere na perspectiva da Linguística Aplicada por tratar de um tema específico de uma língua. No nosso caso, os temas foram os Classificadores, as Marcas Não Manuais da Língua Brasileira de Sinais. A investigação surgiu a partir de uma inquietação do pesquisador como docente e sua preocupação com a formação de professores para o ensino de Libras.

A partir da pesquisa do estado da arte dos Classificadores em Libras, foi possível perceber que poucos estudos foram realizados inter-relacionando o uso das MNMs na formação de docentes de Libras como L2. Esse ponto de entrelaçamento foi focal para este estudo e, para aprofundá-lo, as perguntas de pesquisa traçadas foram: Potenciais docentes aprendizes de Libras como L2 que passaram pelo ensino remoto do período pandêmico usam Marcas Não Manuais no ato da sinalização de Classificadores? Quais são as Marcas Não Manuais utilizadas por eles? Quais os desdobramentos do uso/desuso das Marcas Não Manuais para o ensino-aprendizagem de Libras?

Para responder às perguntas, traçamos o objetivo geral: compreender os efeitos das Marcas Não Manuais presentes em Classificadores produzidas por potenciais docentes do curso de Letras Libras que têm Libras como segunda língua e vivenciaram parte da formação no período pandêmico. E, como objetivos específicos: identificar as Marcas Não Manuais em Libras nas produções como segunda língua de potenciais professores da língua do sexto semestre do curso de graduação em Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso; avaliar a importância do uso das Marcas Não Manuais pelos sujeitos da pesquisa; propor um quadro de níveis de proficiência em uso de Classificadores e das MNMs; proporcionar subsídios para futuras pesquisas voltadas à produção de material didático para o ensino de MNMs em Libras como segunda língua.

Nesse sentido, em relação à primeira pergunta - Potenciais docentes aprendizes de Libras como L2 que passaram pelo ensino remoto do período pandêmico usam Marcas Não Manuais no ato da sinalização de Classificadores? -, podemos responder que sim. De acordo com os resultados analisados, identificamos o uso das Marcas Não Manuais nos Classificadores em Libras nos textos sinalizados de todos os potenciais professores de Libras. Havia a hipótese de que eles saíssem do curso de formação de nível superior sem tal compreensão de seu uso e importância para a língua, devido ao período de ensino remoto. Porém, comprovamos o contrário, existe sim uso consciente das MNMs.

Nessa esteira, em relação à segunda pergunta - Quais são as Marcas Não Manuais utilizadas por eles? -, foram encontradas marcas em todas as categorias de análise linguística: fonológicas, como demarcação de expressões faciais e corporais nos parâmetros dos sinais; morfossintáticas, como demarcação de simultaneidade dos sinais manuais e as ENMs de grau (aumentativo e diminutivo) para os sinais descritivos dos personagens e objetos, os tipos de frases demarcados pelas expressões, uma gama de verbos Classificadores devidamente expressivos; e semântico-pragmática, com aspectos temporais demarcados pelo movimento do corpo, movimentos de *role-play* e demarcação pronominal pelo olhar, caracterizando os personagens no espaço, bem como, onomatopeias.

E em relação à terceira pergunta - Quais os desdobramentos do uso/desuso das Marcas Não Manuais para o ensino-aprendizagem de Libras? -, podemos pressupor que são inúmeros na compreensão da língua. Perceber que eles utilizam dos CLs e das MNMs conscientemente como recursos linguísticos comprova que aprenderam a língua na sua mais alta complexidade. Logo, teremos potenciais docentes de Libras que ensinarão a língua compreendendo a importância de tais marcas nas produções enunciativas de maneira geral, ensinando Libras como primeira ou segunda língua.

Em síntese, podemos concluir que os potenciais docentes analisados utilizam as MNMs nos Classificadores de forma coerente. O fato de terem cursado a graduação de forma ímpar não impactou negativamente na compreensão/uso das ENMs de forma consciente.

Com relação aos objetivos específicos, reafirmamos a relevância social e científica desta pesquisa, que avalia a importância do uso das MNMs nos potenciais docentes tendo em vista que, até o momento, não tínhamos dados concretos sobre o uso/desuso de tais marcas por futuros professores de Libras ouvintes.

Sobre a proposta do quadro avaliativo para níveis de proficiência em uso de Classificadores e das Marcas Não Manuais, nesta tese, conseguimos propor o material para os CLs. Continuaremos estudando a possibilidade de incluir as MNMs nessa proposta avaliativa, que servirá como instrumento de *feedback* para professores e alunos dos mais diferentes níveis da educação, uma vez que a proposta é de fácil adaptação, a depender do grau de escolaridade a ser aplicado (ensino fundamental, médio ou superior), acarretando no último objetivo proposto de subsidiar futuras pesquisas voltadas à produção de material didático para o ensino de MNMs em Libras como segunda língua.

Concluimos a tese reafirmando que o uso de CLs e MNMs é de extrema relevância no trabalho docente no ensino de Libras seja no ensino como primeira ou segunda língua.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.**
- BRASIL. Decreto n.º 5296, de 02 de dezembro de 2004. **Dispõe sobre normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida.**
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para o ensino de português como língua estrangeira por meio de quadrinhos brasileiros nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior** / Instituto Guimarães Rosa. – Brasília: FUNAG, 2023.
- AIKHENVALD, A. Y. **Classifiers: A typology of noun categorization devices.** OUP Oxford, 2000.
- ALLAN, K. **Classifiers.** *Language*, v. 53, n. 2, p. 285-311, 1977.
- ALMEIDA–SILVA, A. A. **(in) definitude no sintagma nominal em Libras: uma investigação na interface sintaxe–semântica.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2019.
- ANATER, G. I. P. (2009) **As marcações linguísticas não manuais na aquisição da língua de sinais brasileira (LSB): um estudo de caso longitudinal.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.
- ARAÚJO, A. D. S. de. **As expressões e as marcas não-manuais na Língua de Sinais Brasileira.** Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARROTEIA, J. **O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB).** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.
- BARROS, M. E. **ELiS – Sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais.** Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROS, S. M. de.; GONTIJO, T. A. A.; PEREIRA, J. C. V. B. **Estudos emancipatórios de linguagem** [recurso eletrônico]: perspectivas críticas/organização. In *SIn* – 1. Ed. – São Paulo: Pá de Palavra. p.29-40. 2121.
- BATTISON, R. **“Phonological Deletion in American Sign Language”.** *Sign Language Studies* 5, pp. 1–19, 1974.
- BENASSI, Claudio Alves. **Visografia: uma nova proposta de escrita da língua de sinais.** *Traços de Linguagem-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 2, n. 2, 2018.
- BERNARDINO, E. L. A. **O uso de classificadores na língua de sinais brasileira.** *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

BLONDEL, M.; TULLER, L. **Les langues des signes**. Recherches Linguistiques de Vincennes, n° 29. 2000.

BRIDGES, B.; METZGER M. **Deaf tend your**. Silver Spring, Maryland: Calliope Press, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1997.

CALDEIRA, B. **Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

CAMPELLO, A. R. **Pedagogia Visual na Educação dos Surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (Ed.). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. EdUSP, 2001.

CRASBORN, O.; HULST, H.; KOOIJ, E. **Sign Phon: a phonological database for sign languages**. *Sign Language and Linguistics*, 4(1/2), (pp.215–228). 2001.

CASTRO, N. P. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2012.

CARTER, R. M. C. **Classificatory verbs**. *International Journal of American Linguistics*, 42, no 1: 24-30. 1976.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: its origin, nature and use**. New York: Praeger, 1986.

CORDEIRO, S. P. L. **Desenvolvimento pessoal/profissional docente na perspectiva da educação para todos**. Tese de doutorado, Universidade de Lisboa, 2021.

COSTA, S. H. V. **Gestualidade e iconicidade nas línguas naturais: a configuração de mão da Língua Brasileira de Sinais**. In STUMPF, M.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. A. (orgs.) *Estudos da língua brasileira de sinais. Série Estudos da Língua de Sinais. V.II*. Florianópolis: Insular. 2014.

COUNCIL OF EUROPE. COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION. **Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge University Press, 2001.

CUXAC C. **Iconicité et mouvement des signes en langue des signes française**. Disponível em: <http://sitdocs.voila.net/articles/iconicite.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

DE ARAÚJO, S. F.; PURIFICAÇÃO, M. M. **Ser professor: vocação ou falta de opção?** os motivos que envolvem a escassez de jovens na profissão docente no Brasil. *Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais*, v. 2, n. 1, p. 11-18, 2021.

DE BOT, K. **Introduction:** Second language development as a dynamic process. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 2, p. 166-178, 2008.

DE OLIVEIRA, V. L. M. *et al.* **Autonomia e complexidade.** *Revista Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

DE SOUSA, A. N. *et al.* **Quadro de referência da Libras como L2.** *Fórum Linguístico*, v. 17, n. 4, p. 5488-5504, 2020.

DO VALE BORGES, E. F. *et al.* **Por uma abordagem complexa de ensino de línguas.** *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011.

EVERETT, DANIEL L. **Linguagem: a história da maior invenção da humanidade.** Editora Contexto, 2019.

FELIPE, T. **Sistema de flexão verbal na Libras:** os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. *In Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira.* p. 37-58. 2002.

FERREIRA, L. B. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

FIORIN, J. L. *et al.* **Introdução à Lingüística I** objetos teóricos vol.1, São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz *et al.* **Introdução à Lingüística II** princípios de análise vol. 2, São Paulo: Contexto, 2014.

FREEMAN, L.; CAMERON, D. L. **Complex systems and applied linguistics,** Oxford: Oxford University Press. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIVÓN, T. **Iconicity, isomorphism and non-arbitrary.** *In:* HAIMAN, J. (Ed.). *Iconicity in syntax.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 187-220. 1985.

GIVÓN, T. **Mind, code and context:** essays in pragmatics. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. Grai (ed.) *Noun Classes and Categorization.* Typology Studies in Language 7. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co. 1986.

GIVON, T. **Functionalism and grammar.** *Ámsterdam: Benjamins. N. Kolvlija/Journal of Pragmatics* 32 (2000) 425, v. 462, p. 461, 1995.

HARSHBARGER, B. **Chaos, complexity and leanguage learning.** *ICU Language research bulletin, Tokio*, v. 22, p. 17-31, 2007.

HÄRTER, L. R. S. A.; BORGES, F. G. B. **Apropriação da língua portuguesa escrita pelo surdo**: um estudo de caso no CEAADA-MT. 202. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá, 2021.

HICKOK, G.; BELLUGI, U.; KLIMA, E. S. **Sign language in the brain**. Scientific American, v. 284, n. 6, p. 58-65, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KAPLAN, R. B.; **Applied Linguistics, the state of the art: is there one?**. English Teaching Forum. 1985.

KENDON, A. **Gesture: Visible action as utterance**. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Harvard University Press, 1979.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** (7ªed.). São Paulo: Atlas. 2010.

LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LEITE, T. A. **A segmentação da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**: um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. **Libras escrita**: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. Revista virtual de estudos da linguagem (ReVEL), v. 10, n. 19, p. 150-84, 2012.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 1998.

LIDDELL, S. K. **Non-manual signals and relative clauses in American Sign Language**. In P. Siple. Understanding language through sign language research. New York: Academic Press, 1978.

LIDDELL, S. K.; JOHNSON, R. E. **American Sign Language: The Phonological Base**. In: VALLI, C.; C. LUCAS (Org.). Linguistics of American Sign Language: an introduction. Washington, D.C.: Clerc Books/Gallaudet University Press. p. 267–306. 1989–2000.

LORENZ, E. N. **The essence of chaos**. Seattle: The University of Washington Press, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZ, R. D. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?**. São Paulo: Parábola, 2013.

MANTOVAN, Lara; GIUSTOLISI, Beatrice; PANZERI, Francesca. **Signing something while meaning its opposite**: The expression of irony in Italian Sign Language (LIS). *Journal of Pragmatics*, v. 142, p. 47-61, 2019.

MARTELOTTA, M. E. **Manual da Linguística** 1. Ed. 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. **A visão funcionalista da linguagem no século XX**. CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FAPERJ: DP&A, p. 17-28, 2003.

MCCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani. **Língua e gesto em línguas sinalizadas**. *Revista Veredas*, v. 15, n. 1, 2011.

MCNEILL, David (Ed.). **Language and gesture**. Cambridge University Press, p 20, 2015.

MEDRADO, B. P. **Imagens no espelho**: reflexões sobre a prática docente. *In PEREIRA, C. P.; ROCA, P.; Linguística Aplicada*. 1º ed., 3º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. G.; **Sessenta anos de Linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. *In PEREIRA, C. P.; ROCA, P.; Linguística Aplicada*. 1º ed., 3º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORGAN, G. **The encoding of simultaneity in children's BSL narratives**. *Journal of Sign Language and Linguistics*, London, 2002.

MORONI, A. *et al.* **O Português como Língua de Herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha**. 2015.

NEVES, B. C.; SILVA, R. C.; SPENCE, R. S. **Gêneros textuais em Libras**. *In QUADROS, R. M.; SILVA, J. B.; ROYER, M.; SILVA, V. R. da. A Gramática da Libras*. v. 02, 2023.

NICOLAIDES, C.; SILVA, Kleber A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.) **Política e políticas linguísticas**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Novos Rumos Para a Educação Brasileira**. 1º Congresso Internacional do Ines. 7º Seminário Nacional Do Ines. Anais. 2002., 2014 http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/acesso em 27.08.2023.

PACHECO, J.; ESTRUC, R. **Curso Básico da Libras** (Língua Brasileira de Sinais). 2011.

PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. do. (orgs.) (2009). **Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e Aprendizagem***. Campinas: Pontes, 2011.

- PÊGO, C. F. **Sinais não manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais: um estudo do morfema–boca.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- PEREIRA, C. P.; ROCA, P. **Linguística Aplicada.** 1º ed., 3º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.
- PEREIRA, M. C. P.; FRONZA; C. de. A. **Proficiência lingüística e fluência em língua de sinais: uma necessária revisão teórica.** In: (anais do VI) VI Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa. Fortaleza: Unifor, 2006. CD-ROM: color.; 4 1/2 pol.
- PEREIRA, M. C. P.; FRONZA; C. de. A. **Estudo sobre a proficiência lingüístico do intérprete de Libras.** In: Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia (CNLF). 2010.
- PETTER, M. **Linguagem, língua, lingüística** in FIORIN, J. L. *et al.* Introdução à Lingüística I objetos teóricos vol.1, São Paulo: Contexto, 2015.
- PINHEIRO, V. S. **O papel dos classificadores na Libras e os contextos lingüísticos de suas realizações.** 2022.
- PIZZIO, A. L.; CAMPELLO, A. R. S.; PEGO, C. F.; WANDERLEY, D. C.; LOURENÇO G.; LUCHI, M.; FARIA-NASCIMENTO S. P. **Morfologia da Libras.** In QUADROS, R. M. de; SILVA, J. B.; ROYER, M.; SILVA, V. R. **A Gramática da Libras.** v. 01, 2023.
- QUADROS, R. M. de. **Letras Libras-ontem, hoje e amanhã.** 2015.
- QUADROS, R. M. de. **Libras.** São Paulo: Parábola, 2019.
- QUADROS R. M. *et al.* **Língua Brasileira de Sinais: patrimônio lingüístico brasileiro.** Editora Guarapuvu, 2018.
- QUADROS R. M. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais- Porto Alegre: Penso,** 2017.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. de; LEITE, T. de A.; LOHN, J. T.; SCHMITT, D. **Brazilian Sign Language Documentation.** In: *Brazilian Sign Language Studies.* Edited by Ronice Müller de Quadros. Sign Language and Deaf Community Series. Ishara Press. De Gruyter. Berlin. 9-32. 2020.
- QUADROS, R. M. de; SILVA, J. B. da; Royer, M.; SILVA, V. R. da. **A Gramática da Libras.** v. 01, 2023.
- QUADROS, R. M. de; SILVA, J. B. da; Royer, M.; SILVA, V. R. da. **A Gramática da Libras.** v. 02, 2023.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. **O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância.** ETD-Educação Temática Digital, v. 10, n. 2, p. 169-185, 2009.

QUADROS, R. M. de.; SZEREMETA, J. F.; COSTA, E.; FERRARO, M. L.; FURTADO, O.; Silva, J. C. **Exame Prolibras.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

QUINTO-POZOS, D. **Teaching American Sign Language to Hearing Adult Learners.** Annual Review of Applied Linguistics, 2011.

RAMOM, L. **A Chuva é importante!** em Libras/ [ilustração e roteiro]; revisão para língua portuguesa Alessandra de Azevedo Costa Calixto. – Belo Horizonte, MG: Ed. Do Autor, 2021.

REILLY, J. **How faces come to serve grammar:** The development of nonmanual morphology in American Sign Language. Advances in the sign language development of deaf children, p. 262-290, 2006.

RIGO, N. R.; TAFFAREL, P. **Exigências do contexto artístico-cultural: caminhos para atenuar dificuldades enfrentadas por tradutores e intérpretes de língua de sinais.** In: RIGO, N. S. (org.). Textos e contextos artísticos e literários: tradução e interpretação em Libras. Volume II. Petrópolis: Arara Azul, 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Editora Cultrix, 1974.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Proficiência em LE:** considerações terminológicas e conceituais. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 36, 2000.

SHIMABUKO, J. B. J; HARDOIM, T. F. L; PADUA, D. B. **Necessidades Educacionais Especiais do Surdo.** 1. ed. Cuiabá: SETEC/UFMT, v. II, 2017.

SHIMABUKO, J. B. J; **A Dança como recurso pedagógico no ensino sobre o sistema ósseo:** uma proposta de inclusão para alunos surdos. 154 f. Dissertação - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Cuiabá, 2015.

SILVA, A. A.; LOURENÇO, G.; QUADROS, R. M.; MURTA, M.; ROYER, M. **Sintaxe da Libras.** In QUADROS, R. M. de; SILVA, J. B. da; Royer, M.; SILVA, V. R. da. A Gramática da Libras. v. 01, 2023.

SILVA, L. da. **Fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como segunda língua:** foco nos elementos da especialização. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, L. da. **A aquisição de classificadores semânticos por ouvintes aprendizes de Libras como L2M2.** DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 39, n. 4, p. 202339454281, 2023.

SILVA, D. S.; QUADROS, R. M. **Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil Braz.** J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127oct. 2019.

SILVA, D. S.; QUADROS, R. M. **Aspectos linguísticos das LS.** In QUADROS, R. M. de; SILVA, J. B. da; Royer, M.; SILVA, V. R. da. *A Gramática da Libras*. v. 01, 2023.

SILVA, J. B.; QUADROS, R. M. **Articulação das orações em Libras: parataxe.** Em: QUADROS, R. M. de. (Org.) *Gramática da Libras*. Florianópolis: Arara Azul, 2021.

SILVEIRA JUNIOR, J.S **A aprendizagem de Libras como segunda língua em tempos de pandemia sob a perspectiva da Teoria da Complexidade.** in MORAES, A. H. C. de. (org.) *Ensaio em ((ensino)(aprendizagem)) de segunda língua e língua estrangeira*. São Paulo: Editora Mentis Abertas, 2023.

SILVEIRA JUNIOR, J. S.; BORGES, F. G. B. **O signo de Libra está para seus ascendentes assim como Libras está para as classificações linguísticas.** *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n. 1, p. AG4, 2023.

SILVEIRA JUNIOR, J.S.; BORGES, F.G.B. **Língua Portuguesa e Libras: semelhanças e diferenças no quesito Língua de Herança in Estudos emancipatórios de linguagem** [recurso eletrônico]: perspectivas críticas /organização Solange Maria de Barros ... [et al.]. -1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, p 29 – 40, 2021.

SOARES, C. P. **Coesão e coerência textuais.** In QUADROS, R. M. de; SILVA, J. B. da; Royer, M.; SILVA, V. R. da. *A Gramática da Libras*. v. 02, 2023.

SOUZA, D. T. de. **Libras: as dificuldades apontadas por ouvintes na execução da marcação não-manual.** FURB: *Linguagens- Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v2, n3 p. 279-290, 2009.

SOUZA, D. T. de. **(Re)visitando as expressões não-manuais em estudos sobre a Libras.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2014.

SOUZA, D. T. de. **A constituição prosódica da Língua Brasileira de Sinais (Libras).** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2020.

SOUZA, V. V. S.; **Ambiente virtual de aprendizagem e diádo de bordo: sistemas adaptativos complexos.** In PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. do. (orgs.) (2009). **Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e Aprendizagem***. Campinas: Pontes, 2011.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** *Contingentia*, v. 1, n. 1, 2006.

STOKOE, W. **Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf.** *Studies in Linguistics*, University of Buffalo, 1960.

STOKOE, W. C., Dorothy C. Casterline, and Carl G. Croneberg. **A dictionary of American Sign Language on linguistic principles.** Linstok Press, 1976.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis 3ª Edição Ed. UFSC, 2013.

SUPALLA, T. **The Classifier System in American Sign Language**. In CRAIG, C. (Ed.) *Typological studies in language: noun classes and categorization*. 7, 181-214. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1986.

SUTTON, Valerie. **SignWriting - sign languages are written languages!** Part 1: SignWriting basics. La Jolla, CA: Center for Sutton Movement Writing, Inc. 2009.

TAUB, S. F. **Iconicity and metaphor**. In PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (ed.), *Sign language: An international handbook*, 388–411. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton. 2012.

TAUB, S. F. **Iconicity in American sign language**: concrete and metaphorical applications. *Spatial Cognition and Computation*, v. 2, p. 31-50, 2000.

THIESEN, J. da, S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. *Revista brasileira de educação*, v. 13, p. 545-554, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DER K. E.; ZWITSERLOOD, I. **Word formation and simultaneous morphology in NGT**. Poster at 'Gebarendag in Nederland' july 1st, 2016.

WILBUR, R. B. **Phonological and prosodic layering of nonmanuals in American Sign Language**. In EMMOREY K.; LANE HARLAN. *The signs of language revisited: an anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2000.

ZWISTERLOOD, I. **Classifiers**. In PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (ed.), *Sign Language an International Handbook*. 2012.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação de Pesquisa

1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

O cio nº 30/2023/IL - SERVIDORES DO INSTITUTO/UFMT

Cuiabá, 09 de fevereiro de 2023.

Consentimento Livre e Esclarecido de Participação de Pesquisa (CAAE nº 64538722.3.0000.5690)

Eu, professor mestre Josué Shimabuko da Silveira Junior te convido a participar voluntariamente e sem ônus da minha pesquisa intitulada *Extrato Suprasegmental em Classificadores: Análise de Produções em Libras de Potenciais Docentes Ouvintes* vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL/UFMT no qual sou aluno de doutorado. Este aqui é o consentimento livre e esclarecido de participação de pesquisa que deverá ser lido assinado e rubricado em todas as páginas presencialmente no Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso campus cuiabá. Esta pesquisa iniciou em março de 2023 e tem previsão para terminar em junho de 2025.

Todas as suas dúvidas sobre esta pesquisa, você pode esclarecer com o próprio pesquisador, pelo e-mail josue.junior@ufmt.br, pode me ligar ou mandar mensagem para o número (65) 999019996. Se você tiver outras dúvidas ou denúncia sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, também poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP – Humanidades), nesses órgão tem um grupo de especialistas e representantes da população, cujo papel é salvaguardar a conduta ética da pesquisa envolvendo pessoas, ele está localizado no andar Térreo – sala 102 – Instituto de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso, no endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367 – Bairro Boa Esperança, no telefone WhatsApp: (65) 98122 1192 ou no e-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br e falar com a coordenadora Rosangela Ká Sanches Mazzorana Ribeiro, o horário de funcionamento é das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 18:00 horas. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – Humanidades) está ligado ao CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

O objetivo dessa pesquisa é compreender os efeitos dos traços suprasegmentais prosódicos – Marcas Não Manuais/MNMs - produzidos por potenciais professores de Libras como Língua Adicional e, para tal, gostaria que aceitasse participar contribuindo com a produção de uma narrativa autoral em Libras com base na história em quadrinhos apresentada a você. Para iniciar, você terá até 30 minutos para se basear na história e criar uma narrativa em Libras, após, faremos a gravação da narrativa aqui no Laboratório de filmagens IL/UFMT, sua narrativa deverá respeitar as regras de filmagens e da língua e deve ter, no máximo, cinco minutos.

A PESQUISA APRESENTA RISCO MÍNIMO. Os riscos dessa pesquisa poderão se encontrar na dimensão intelectual, social e cultural. Nessa pesquisa os riscos que você pode correr seriam: ficar nervoso, se atrapalhar na construção de sua narrativa ou mesmo não conseguir pensar em algo para se produzir. Se acalme, estar nervoso é normal, caso se atrapalhe ou tenha um “branco”, faremos uma pausa e repetiremos as gravações. Prometemos respeitar os usos da língua e a cultura surda. Se alguma situação estranha ou desagradável ocorrer, as gravações serão imediatamente finalizadas. É importante dizer que aqui não faremos julgamentos de sua sinalização quanto a construções certas ou erradas e garantiremos a manutenção do seu sigilo e da sua privacidade durante as fases da pesquisa e após o término, exceto quando houver sua manifestação explícita sem sentido contrário, ou seja, de não dar importância a essa questão.

SEU BENEFÍCIO SERÁ INDIRETO, a sua colaboração com a comunidade surda no qual está inserido, proporcionará materiais de estudo sobre a língua, fortalecendo as características próprias dessa comunidade a cada vez mais reconhecendo a língua no âmbito acadêmico e científico. Nossa maior questão enquanto benefício indireto é discutir a partir dos dados quais os possíveis desdobramentos para o ensino de Libras no que tange as MNMs uma vez que a maioria dos docentes graduados para o ensino da língua no Brasil serão ouvintes. Consideramos ainda, o impacto nos

estudos linguísticos da Libras, pois a pesquisa deve contribuir, também, para os estudos comparativos entre as línguas de sinais.

Assim, prometo conduzir a pesquisa da forma mais transparente possível. Se alguma situação estranha ou desagradável ocorrer, tomaremos todas as providências para resolver da melhor forma possível. Ademais, cabe salientar que ao participante é garantida a plena liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem prejuízo algum, nesse caso, basta que ele comunique via um dos contatos disponibilizados (e-mail ou telefone) o pesquisador que seus dados serão descartados da pesquisa. Estou aqui para colaborar com a comunidade surda (professores, intérpretes, discentes e demais membros), para conversar e discutir sobre a língua e possibilidades de observação da formação de novos docentes ouvintes.

Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados via e-mail. Se você aceitar colaborar com este estudo, assine no final deste documento e faça uma rubrica nas demais páginas, ele está impresso em duas vias; uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador e você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, discente do curso de graduação em Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, concordo em participar da pesquisa intitulada "Extrato Suprasegmental em Classificadores: Análise de Produções em Libras de Potenciais Docentes Ouvintes". Estou ciente que não vou receber pagamento pela minha participação. O pesquisador Josué Shimabuko da Silveira Júnior conversou comigo sobre a pesquisa que ele está fazendo e explicou a minha participação nela. Sei também que posso recusar ou desistir da filmagem a qualquer momento. Assim, concordo com a minha participação no projeto de pesquisa em linguística e formação docente, assinando todas as folhas deste documento. Fica ainda autorizado de livre e espontânea vontade – para os mesmos fins – a cessão de direitos da veiculação, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Li e concordo em participar da pesquisa.

Cuiabá ____ de _____ de 2023.

Prof. Me. Josué Shimabuko da Silveira Junior
Doutorando do PPGEL/UFMT

Ass. _____
Participante da pesquisa

Profa. Dra. Flávia Girardo Botelho Borges
Orientadora PPGEL/UFMT



Documento assinado eletronicamente por JOSUE SHIMABUKO DA SILVEIRA JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 09/02/2023, às 12:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_documento=5515019 informando o código verificador 5515019 e o código CRC 83A47A09.

Referência: Processo nº 23108.102452/2022-46

SEI nº 5515019

Universidade Federal de Mato Grosso - Av. Fernando Corrêa da Costa, n 2367 - Bairro Boa Esperança - Cuiabá/MT - CEP 78060-900

Apêndice B – Instrumento de Coleta de Dados

09/12/2022 09:58

SE/UFMT - 5386232 - Ofício



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

O cio nº 281/2022/IL - SERVIDORES DO INSTITUTO/UFMT

Cuiabá, 09 de dezembro de 2022.

Instrumento de Coleta de Dados

Olá, agora que você aceitou participar de nossa pesquisa, daremos início aos registros.

Por se tratar de uma pesquisa de análise do uso da língua, temos um roteiro proposto a seguir:

- As gravações são realizadas por meio de agendamento de horário;
- Você adentrou a sala de filmagens previamente organizada com fundo de filmagem neutro na cor azul royal, duas iluminações nas laterais e um frontal, 3 tripés e 3 câmeras de celulares de alta resolução – colocadas à sua frente para registrarmos seu espaço de filmagem que vai da cintura até um palmo acima de sua cabeça e nas laterais a possibilidade de estender os braços sem que haja corte na sinalização;
- Entregaremos a você uma história em quadrinhos que apresenta personagens interagindo em um determinado contexto e pediremos para que se baseie nesta história proposta para a criação de uma narrativa de acordo com sua criatividade;
- Você terá - em média - 30 minutos para refletir na criação de sua narrativa e não esqueça de utilizar classificadores, na sequência, o posicionaremos no local de filmagem e daremos início aos registros;
- Seu tempo máximo limite de produção deve ser de cinco minutos;
- Assim que concluir sua narrativa e informar ao pesquisador, agradeceremos sua presença e a participação encerrará.
- O tempo médio para cada participante é de duas horas.

O nosso *corpus* de análise será composto de 15 narrativas sinalizadas em Libras produzidas por acadêmicos do curso de graduação em Letras Libras licenciatura do quinto ou sexto semestre da Universidade Federal do Mato Grosso, ouvintes, aprendizes de Libras como língua adicional.

Após todas as filmagens faremos a transferência dos arquivos para o computador e posteriormente os dados serão analisados com o auxílio do programa Eudico Language Anotador (ELAN), um software conhecido entre pesquisadores que realizam análises linguísticas, sobretudo na área de línguas de sinais, tal ferramenta é utilizada em processos de transcrição, e organização dos dados que serão discutidos ao longo da tese. Assim que concluirmos a pesquisa te daremos uma devolutiva sobre o assunto, bem como, te convidaremos a assistir a defesa da tese.



Documento assinado eletronicamente por JOSUE SHIMABUKO DA SILVEIRA JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 09/12/2022, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [h p://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 5366232 e o código CRC DC28F9F6.

Referência: Processo nº 23108.102452/2022-46

SEI nº 5366232

Universidade Federal de Mato Grosso - Av. Fernando Corrêa da Costa, n 2367 - Bairro Boa Esperança - Cuiabá/MT - CEP 78060-900

https://sei.ufmt.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=16838997&infra_sistema... 1/1

Apêndice C – Questionário semiestruturado de Coleta Prévia de Dados



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 Av. Fernando Correa da Costa, s/n – Cidade Universitária - 78060-900 – Cuiabá – MT
 Tel: (65) 3615-8109 - E-mail: secretariaconfor@hotmail.com

Coleta de Dados Prévia da Pesquisa

Eu, professor mestre Josué Shimabuko da Silveira Junior, te convido a participar voluntariamente e sem ônus da pesquisa intitulada *Extrato Suprasegmental em Classificadores: Análise de Produções em Libras de Potenciais Docentes Ouvintes*, orientada pela profa. Dra. Flávia Girardo Botelho Borges e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL/UFMT, no qual sou doutorando. Esta pesquisa se iniciou em outubro de 2022 e tem previsão para terminar em março de 2025. De início, peço gentilmente que responda as perguntas a baixo:

Seu nome completo: _____

Idade: _____

Grau de escolaridade: coloque as opções aqui também

Gênero que se identifica: Masculino() Feminino() Não binário().

1- Onde estudou o Ensino Médio?

- Escola pública().
- Parcialmente em escola pública().
- Escola particular().

Nome da(s) escola(s): _____

2- Sua Primeira Língua – L1 é o português?

() Sim () Não, minha L1 é _____.

3- Em qual região do país você aprendeu o português?

Norte() Nordeste() Centro-oeste() Sudeste() Sul()

4- A Língua Brasileira de Sinais - Libras é a sua Segunda Língua – L2?

Sim ()

Não () minha L2 é a _____.

5- Com quantos anos você iniciou os estudos de Libras?

Resposta: _____.

6- Onde foi o seu primeiro contato com a Libras no ensino formal?

() Curso na igreja

() Curso de extensão

() Escola Ensino Fundamental

() Escola Ensino Médio

() Faculdade

() Outros: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 Av. Fernando Correa da Costa, s/n – Cidade Universitária - 78050-900 – Cuiabá – MT
 Tel: (65) 3615-8109 - E-mail: secretariacomfor@ufmt.br

7- Em qual grau de escolaridade você cursava quando iniciou o aprendizado de Libras?

Ensino Fundamental() Ensino Médio() Ensino Superior()

8- Você se considera fluente em Libras?

• () Sim - Sinalizo bem () Compreendo bem ().

• () Não – porquê _____

9- Você tem contato com alguma pessoa surda, fluente na língua, que te acompanhou ao longo do seu aprendizado de Libras?

• () Sim, a pessoa é _____, que me acompanha no aprendizados desde meus _____ de idade.

• () Não.

10- Você é proficiente em outras línguas além de Português e Libras?

• () Não.

• () Inglês – Falo bem() Escrevo bem() Compreendo bem() Leio bem().

• () Espanhol – Falo bem() Escrevo bem() Compreendo bem() Leio bem().

• () Francês – Falo bem() Escrevo bem() Compreendo bem() Leio bem().

• () _____ – Falo bem() Escrevo bem() Compreendo bem() Leio bem().

11- Sobre as marcas não manuais em Libras, Como você percebe a sua importância na comunicação em Libras?

Resposta:

12- Discorra brevemente sobre as Marcas Não Manuais e sua relação na produção de classificadores? Dê exemplos.

Resposta:

13- Você se percebe docente de Libras após se formar? Como você se vê?

Resposta:

14- Como você acredita que será o ensino de Libras em 5 anos?

Resposta:

15- Existe algo mais que gostaria de compartilhar?

Resposta:

Obrigado por responder.

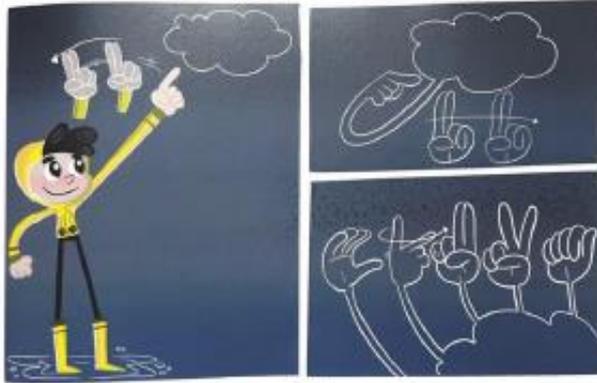
ANEXOS

Anexo A – Recortes da HQ “A chuva é importante” utilizados como elemento motivador na criação de textos sinalizados.

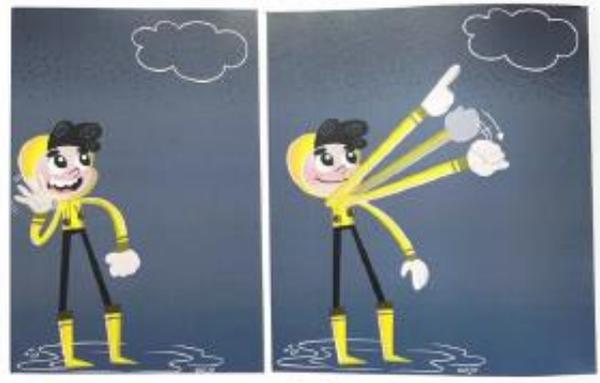


07

11



13



14



23



24



25



28



26



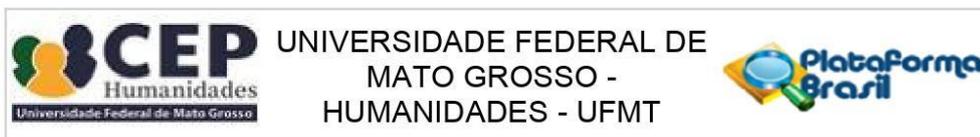
27



40



ANEXO B – Ata de aprovação do Comitê de ética UFMT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DO EXTRATO SUPRASEGMENTAL EM CLASSIFICADORES POR MEIO DE PRODUÇÕES EM LIBRAS DE POTENCIAIS DOCENTES OUVINTES

Pesquisador: JOSUE SHIMABUKO DA SILVEIRA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 64538722.3.0000.5690

Instituição Proponente: Instituto de Linguagens campus Cuiabá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.933.226

Apresentação do Projeto:

Segundo o pesquisador:

Resumo: Resumo:

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua que expressa todos os níveis linguísticos. Atualmente, existe uma crescente procura pelo curso de Letras Libras, por aprendizes de língua adicional como graduados em Letras dupla habilitação, alunos indígenas, quilombolas dentre outros. Pensar os futuros docentes ouvintes da língua para além do conceito de aprendizes de segunda língua, torna-se fundamental para esta pesquisa. Dentre os

fenômenos linguísticos nas línguas sinalizadas temos um olhar voltado aos Classificadores que, geralmente, representam algumas características físicas do referente como seu tamanho e forma, ou seu comportamento, claramente influenciado pelos traços prosódicos. Tais marcas podem representar diversas informações como o posicionamento fático, marcados a partir do direcionamento do olhar, de pausa, aceno de cabeça, gestos corporais. A pesquisa objetiva descrever os traços suprasegmentais prosódicos produzidos por usuários de Libras como língua adicional para que sirvam como base para futuros estudos do tema.

Metodologia Proposta:

Um estudo descritivo, de cunho etnográfico, sobre a expressão dos traços suprasegmentais - marcas não manuais - em sinais classificadores da Libras, regido por uma abordagem à luz do Funcionalismo Linguístico (GIVÓN, 1985), bem como de abordagens tipológicas (CORBETT, 2000).

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

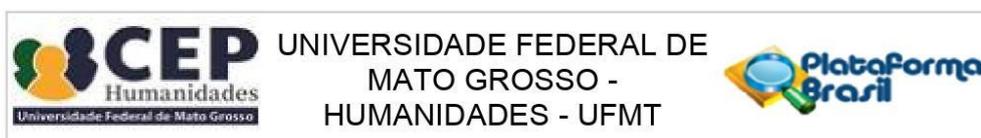
Bairro: BOA ESPERANCA

CEP: 78.060-900

UF: MT **Município:** CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

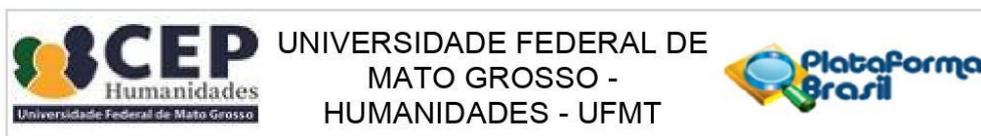
E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 5.933.226

A pesquisa será de natureza qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986) de cunho interpretativo. Cabe definir o caráter exploratório e descritivo no trabalho, considerando que ainda há pouco conhecimento sobre o campo que pretendemos abordar no que tange a Libras. Logo, propomos conhecer profundamente os conceitos linguísticos elencados na fundamentação teórica deste projeto, a fim de encontrar subsídios para relacioná-los e discorrer sobre características e propriedades do fenômeno linguístico observado. O NOSSO CORPUS DE ANÁLISE SERÁ COMPOSTO DE 15 NARRATIVAS SINALIZADAS EM LIBRAS PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA. OS ACADÊMICOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS LICENCIATURA DO QUINTO OU SEXTO SEMESTRE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, OUVINTES, APRENDIZES DE LIBRAS COMO LÍNGUA ADICIONAL SERÃO CONVIDADOS EM SALA DE AULA A CONTRIBUIR COM A PESQUISA, AQUELES QUE SE INTERESSAREM IREMOS AGENDAR O DIA E HORA PARA EXPLICAR O PROJETO E GRAVAR A NARRATIVA. TAL ESCOLHA SE DEVE AO FATO DE SEREM ALUNOS QUE JÁ TENHAM CURSADO, NO MÍNIMO, LIBRAS IV E DEMAIS DISCIPLINAS AO LONGO DO CURSO QUE SUBSIDIEM O USO DAS MNS E DE CLASSIFICADORES. PARA SUA PARTICIPAÇÃO EFETIVA NA PESQUISA, OS ACADÊMICOS DEVERÃO ANTERIORMENTE REALIZAR A LEITURA E ASSINATURA DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, IMPRESSO EM 2 VIAS. As produções terão por base em um elemento motivador do gênero História em Quadrinhos - HQ, previamente selecionado pelos autores. O elemento motivador preconizará por uma narrativa livre direcionada que contenha diálogos, situações formais e informais do cotidiano, que tenha forte presença de entonações expressivas tanto pelos desenhos quanto pelas falas dos personagens originalmente em Língua Portuguesa, na intenção dos sinalizantes produzirem discursos que priorizem o uso dos classificadores. Primeiramente, faremos a seleção da HQ para servir como base comum para as produções a serem analisadas, em seguida, selecionaremos os participantes da pesquisa para a produção das narrativas. A proposta intenciona utilizar um corpus que envolva uma dimensão natural e manipulada, segundo Chafe (1994) tal combinação é referida como semiespontânea e consiste no registro de situações de uso que, a despeito de ser altamente direcionadas para uma questão de análise particular, estrategicamente inserida em contextos cotidianos a fim de garantir a espontaneidade. O participante irá adentrar a sala previamente organizada com fundo de filmagem neutro na cor azul royal, duas iluminações nas laterais e um frontal, tripé e celular (câmera de alta resolução – Iphone 13 pro max) colocados à frente do sinalizante registrando

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
Bairro: BOA ESPERANCA **CEP:** 78.060-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3615-8935 **E-mail:** cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 5.933.226

que haja corte na sinalização. Ele receberá o termo de consentimento livre e esclarecido para assiná-lo, esclarecendo quaisquer dúvidas que possam vir a acontecer e, na sequência, será explicado como ocorrerá a contribuição do partícipe na produção do material de análise. Em seguida entregaremos uma história em quadrinhos que

apresenta personagens interagindo em um determinado contexto e pediremos para que ele se baseie naquela história proposta para a criação de uma narrativa de acordo com sua criatividade. TAIS FILMAGENS SERÃO REALIZADAS POR MEIO DE AGENDAMENTO DE HORÁRIO. ELE TERÁ, ATÉ 30 MINUTOS PARA REFLETIR NA CRIAÇÃO DE SUA NARRATIVA E NA SEQUÊNCIA O POSICIONAREMOS NO LOCAL DE FILMAGEM E DAREMOS INÍCIO AOS REGISTROS. AS NARRATIVAS PRODUZIDAS DEVERÃO TER O TEMPO MÁXIMO DE 5 MINUTOS, ASSIM QUE CONCLUIR SUA NARRATIVA E INFORMAR AO PESQUISADOR AGRADECEREMOS SUA PRESENÇA. A PARTICIPAÇÃO TERÁ – EM MÉDIA – DUAS HORAS PARA CADA ACADÊMICO.

Metodologia de Análise de Dados:

APÓS TODAS AS FILMAGENS FAREMOS A TRANSFERÊNCIA DOS ARQUIVOS PARA O COMPUTADOR E POSTERIORMENTE OS DADOS SERÃO ANALISADOS COM O AUXÍLIO DO PROGRAMA EUDICO LANGUAGE ANOTADOR (ELAN), UM SOFTWARE CONHECIDO ENTRE PESQUISADORES QUE REALIZAM ANÁLISES LINGÜÍSTICAS, SOBRETUDO NA ÁREA DE LÍNGUAS DE SINAIS, TAL FERRAMENTA É UTILIZADA EM PROCESSOS DE TRANSCRIÇÃO, E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS QUE SERÃO DISCUTIDOS AO LONGO DA TESE.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora:

Objetivo Primário:

A presente pesquisa tem como objetivo geral: Compreender os efeitos dos traços suprasegmentais prosódicos – marcas não manuais - produzidos por potenciais professores de Libras como Língua Adicional.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar os traços suprasegmentais prosódicos em Libras nas produções como língua adicional de potenciais professores da língua do oitavo semestre do curso de graduação em Letras Libras;
- b) Avaliar a importância do uso dos traços prosódicos pelos sujeitos da pesquisa;
- c) Propor um quadro de itens prosódicos suprasegmentais com base na análise;

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

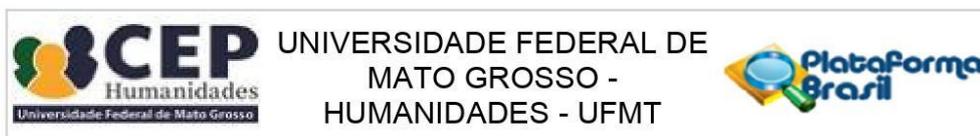
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 5.933.226

- d) Avaliar a proficiência do aluno – com base no quadro dos traços suprasegmentais prosódicos;
 e) Proporcionar subsídios para futuras pesquisas voltadas à produção de material didático para o ensino de prosódia em Libras como língua adicional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora:

Riscos:

A PESQUISA APRESENTA RISCO MÍNIMO. OS RISCOS DESSA PESQUISA PODERÃO SE ENCONTRAR NA DIMENSÃO INTELCTUAL, SOCIAL E CULTURAL. NESSA PESQUISA OS RISCOS QUE VOCÊ PODE CORRER SERIAM: FICAR NERVOSO, SE ATRAPALHAR NA CONSTRUÇÃO DE SUA NARRATIVA OU MESMO NÃO CONSEGUIR PENSAR EM ALGO PARA SE PRODUIZIR, FIQUE CALMO, ESTAR NERVOSO É NORMAL, CASO SE ATRAPALHE OU TENHA UM “BRANCO”, FAREMOS UMA PAUSA E REPETIREMOS AS GRAVAÇÕES. PROMETEMOS RESPEITAR OS USOS E A CULTURA SURDA. SE ALGUMA SITUAÇÃO ESTRANHA OU DESAGRADÁVEL OCORRER, AS GRAVAÇÕES SERÃO IMEDIATAMENTE FINALIZADA. É IMPORTANTE DIZER QUE AQUI NÃO FAREMOS JULGAMENTOS DE SUA SINALIZAÇÃO QUANTO A CONSTRUÇÕES CERTAS OU ERRADAS E MANTEREMOS O SEU SIGILO DE IDENTIFICAÇÃO.

Benefícios:

SEU BENEFÍCIOS SERÁ INDIRETO, A SUA COLABORAÇÃO COM A COMUNIDADE SURDA NO QUAL ESTÁ INSERIDO, PROPORCIONARÁ MATERIAIS DE ESTUDO SOBRE A LÍNGUA, FORTALECENDO AS CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS DESSA COMUNIDADE A CADA VEZ MAIS RECONHECENDO A LÍNGUA NO ÂMBITO ACADÊMICO E CIENTÍFICO. NOSSA MAIOR QUESTÃO ENQUANTO BENEFÍCIO INDIRETO É DISCUTIR PARTIR DOS DADOS QUAIS OS POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE LIBRAS NO QUE TANGE AS MNMS UMA VEZ QUE A MAIORIA DOS DOCENTES GRADUADOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA NO BRASIL SERÃO OUVINTES. CONSIDERAMOS AINDA, O IMPACTO NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS, POIS A PESQUISA DEVE CONTRIBUIR, TAMBÉM, PARA OS ESTUDOS COMPARATIVOS ENTRE AS LÍNGUAS DE SINAIS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

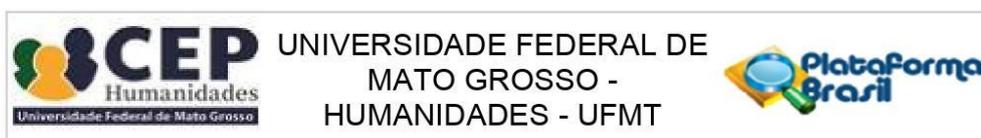
Trata-se de protocolo de pesquisa do Instituto de Linguagens da UFMT.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Forma apresentados nesta versão:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1909774.pdf
- projeto_detalhado.docx

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
Bairro: BOA ESPERANCA **CEP:** 78.060-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3615-8935 **E-mail:** cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 5.933.226

- Consentimento_Livre_Esclarecido.docx
- Carta_resposta.docx
- Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.docx

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências e solicitações listadas no parecer anterior foram atendidas. Propõem-se a aprovação do projeto de pesquisa em relação a análise ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

Considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS, e, uma vez que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente a pesquisa. Ressaltamos as seguintes atribuições do pesquisador: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e apresentar os relatórios semestrais (parciais) e final até 60 dias após o seu término (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (emenda) ou interrupção do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1909774.pdf	10/02/2023 16:57:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	10/02/2023 16:54:34	JOSUE SHIMABUKO DA SILVEIRA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento_Livre_Esclarecido.docx	10/02/2023 16:50:04	JOSUE SHIMABUKO DA SILVEIRA JUNIOR	Aceito
Outros	Carta_resposta.docx	10/02/2023 15:39:42	JOSUE SHIMABUKO DA SILVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.docx	10/02/2023 15:37:27	JOSUE SHIMABUKO DA SILVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

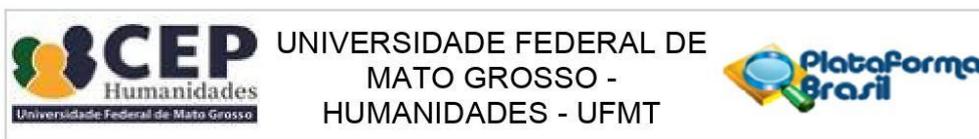
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 5.933.226

Brochura Pesquisa	Instrumento_de_coleta_de_dados.docx	23/12/2022 18:24:44	JOSUE SHIMABUKO DA SILVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Institucional.docx	23/12/2022 18:22:33	JOSUE SHIMABUKO DA SILVEIRA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/12/2022 12:57:06	JOSUE SHIMABUKO DA SILVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 09 de Março de 2023

Assinado por:
Rosangela Ribeiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
Bairro: BOA ESPERANCA **CEP:** 78.060-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3615-8935 **E-mail:** cephumanidades.propeq@ufmt.br

ANEXO C – PROPOSTA AVALIATIVA DE PROFICIÊNCIA COM BASE NA PERFORMANCE DE CLASSIFICADORES

Proposta avaliativa para proficiência no uso de Classificadores por aprendizes de Libras como L2 com base na performance

Escolha uma animação/História de Quadrinhos, preferencialmente, sem texto escrito em Português e, com base na produção, preencha os requisitos básicos, por nível de dificuldade, que você acredita que os alunos deverão cumprir baseados no elemento motivador escolhido.

Após a análise do material selecionado, os estudantes devem elaborar uma adaptação para a Libras, produzindo uma narrativa em língua de sinais.

Você irá avaliar as produções conforme os critérios estabelecidos por você em relação aos seguintes tópicos: Descrição de personagens; Descrição de objetos; Descrição de localização; e Ações de personagens ou objetos.

Descrição de personagens	
A	O sinalizante deverá realizar minimamente a descrição dos personagens principais envolvidos.
	(Descreva aqui as características principais dos personagens da narrativa). <ul style="list-style-type: none"> ● Personagem 1 = ● Personagem 2 = ● ...
B	O sinalizante deverá descrever os personagens com detalhes intermediários.
	(Descreva aqui as características intermediárias dos personagens da narrativa). <ul style="list-style-type: none"> ● Personagem 1 = ● Personagem 2 = ● ...
C	O sinalizante deverá descrever os personagens contemplando os mínimos detalhes e ainda adicionar personagens caso ache necessário.
	(Descreva aqui as características mais detalhadas dos personagens da narrativa, aquelas percebidas apenas quando se presta muita atenção). <ul style="list-style-type: none"> ● Personagem 1 = ● Personagem 2 = ● ...
Descrição de animais e objetos	
A	O sinalizante deverá descrever pelo menos um objeto importante para o enredo.
	(Descreva aqui os objetos principais do enredo da narrativa).

B	O sinalizante deverá descrever dois ou mais elementos que compõem o enredo.	(Descreva aqui os objetos principais do enredo e demais objetos ou animais que apareçam no decorrer da narrativa).
C	O sinalizante deverá descrever todos os elementos que compõem a cena, inclusive, aqueles acrescentados por ele.	(Descreva aqui os objetos principais do enredo e demais objetos ou animais com detalhes que apareçam no decorrer da narrativa, bem como, a inclusão de novos elementos não previstos na narrativa base).
Descrição de localização		
A	O sinalizante deverá situar o leitor sobre o local em que a história ocorre.	(Descreva aqui ao menos um dos locais presentes na narrativa base).
B	O sinalizante deverá situar o leitor em dois ou mais locais em que a cena ocorre, inclusive, descrevendo minimamente o ambiente.	(Descreva aqui mais de um dos locais presentes na narrativa base).
C	O sinalizante deverá situar o leitor a cada mudança de localização na cena, bem como, descrever elementos que compõem o ambiente.	(Descreva aqui além dos locais presentes na narrativa base, elementos de detalhamento destes, bem como, a inserção de novos locais não previstos na narrativa base).
Descrição de ações dos personagens ou objetos		
A	O sinalizante deverá demonstrar o uso dos objetos principais do enredo.	(Descreva aqui quais ações dos personagens e objetos são fundamentais para o contexto da narrativa).
B	O sinalizante deverá demonstrar ações relacionadas aos personagens.	(Descreva aqui quais ações dos personagens e objetos ocorrem no contexto da narrativa com riqueza de detalhes).
C	O sinalizante deverá demonstrar ações dos personagens e demais elementos inseridos no enredo.	(Descreva aqui quais ações dos personagens e objetos ocorreram além do contexto da narrativa e com riqueza de detalhes).

É possível entregar o *feedback* para o aluno por meio do preenchimento do modelo abaixo.

Disciplina: _____ Turma: _____

Quadro Avaliativo de Proficiência com Base na Performance do Uso de Classificadores

Aluno	Descrição de personagens	Descrição de animais e objetos	Descrição de localização	Descrição de ações dos personagens ou objetos
NOME	Insira aqui o nível alcançado pelo aluno (A, B ou C)	Insira aqui o nível alcançado pelo aluno (A, B ou C)	Insira aqui o nível alcançado pelo aluno (A, B ou C)	Insira aqui o nível alcançado pelo aluno (A, B ou C)

Considerações: faça os apontamentos de correções de modo geral sobre a narrativa.

Esperava-se como nível C de proficiência em todas as categorias que você tivesse sinalizado:

Descrição de personagens	Descrição de animais e objetos	Descrição de localização	Descrição de ações dos personagens ou objetos
<p>C</p> <p>O sinalizante deverá descrever os personagens respeitando os mínimos detalhes e ainda adicionar personagens caso ache necessário.</p> <p>(Insira aqui os elementos descritos no quadro acima na terceira coluna elaborada pelo docente).</p>	<p>C</p> <p>O sinalizante deverá descrever todos os elementos que compõem a cena, inclusive, aqueles acrescentados por ele.</p> <p>(Insira aqui os elementos descritos no quadro acima na terceira coluna elaborada pelo docente).</p>	<p>C</p> <p>O sinalizante deverá demonstrar ações dos personagens e demais elementos inseridos no enredo.</p> <p>(Insira aqui os elementos descritos no quadro acima na terceira coluna elaborada pelo docente).</p>	<p>C</p> <p>O sinalizante deverá demonstrar ações dos personagens e demais elementos inseridos no enredo.</p> <p>(Insira aqui os elementos descritos no quadro acima na terceira coluna elaborada pelo docente).</p>

Local: _____ Data: ___/___/___.