

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)**

CARINE GURUNGA DE MATOS

**CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DA LIBRAS EM FALANTES SURDOS E
OUVINTES**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2020**

CARINE GURUNGA DE MATOS

**CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DA LIBRAS EM FALANTES SURDOS E
OUVINTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística
Linha de Pesquisa: “Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Típica e Atípica”.

Orientadora: Prof. Dr. Adriana Stella Cardoso
Lessa-de-Oliveira

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2020**

M381c	<p>Matos, Carine Gurunga de. Consciência sintática da libras em falantes surdos e ouvintes. / Carine Gurunga de Matos; orientadora: Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira. – Vitória da Conquista, 2020. 188f.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, Vitória da Conquista, 2020. Inclui referência F. 111 – 114.</p> <p>1. Sistema de Escrita de Libras – SEL. 2. Aquisição da linguagem – Aquisição da escrita. 3. Consciência sintática. 4. Gerativismo. I. Lessa-de-Oliveira, Adriana Stella Cardoso (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Linguística. T. III</p> <p style="text-align: right;">CDD: 419</p>
-------	--

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
 UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: syntatic conciousness of the libras about deafs and listeners speakers

Palavras-chave em inglês: Syntactic Conciousness; Language acquisition; Acquisition of writing; Generativism; Pound Writing System - SEL.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Profa. Dra. Adriana Stellla Cardoso Lessa-de-Oliveira (presidente); Profa. Dra. Cristiane Namiuti Temponi (titular); Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida (titular)

Data da defesa: 30 de março de 2020.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4238-9718>

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0594503920134298>

CABINE GEORGIJA LEALTON

CONVICIUNES STRATÉGICA D'ATIRAS DE T'AT' ANT'ASTRUCIA E COMITRUCES

Este documento é propriedade do Instituto de Desenvolvimento das Indústrias da Arménia e do Instituto de Estudos de Estudos da Terra e não pode ser usado para fins comerciais sem a autorização do titular de direitos de autor e de licenças.

Data de lançamento: 1 de março de 2021

Lista de contribuintes:

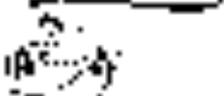
Profa. Dra. Armineh Stepanian, Diretora
de Estudos (Présida)

Ass.: 

Profa. Dra. Gevorgina Vardanyan, Terapeuta

Ass.: 

Profa. Dra. Gevorgina Vardanyan, Terapeuta

Ass.: 

*Para
Minha família*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida pela oportunidade de existir.

Agradeço à UESB que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Linguística, me oportunizou desenvolver este estudo.

À Capes: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.¹

Agradeço à Profa. Dra. Adriana Stella Lessa-de-Oliveira por suas orientações com palavras repletas de sabedoria e conhecimento.

Agradeço às professoras Dra. Cristiane Namiuti e Dra. Marian Oliveira por suas valiosas contribuições durante a banca de qualificação.

Agradeço aos professores Dra. Cristiane Namiuti e Dr. Wolney Gomes por suas valiosas contribuições durante a banca de defesa.

Agradeço à minha família pela confiança de sempre.

Agradeço ao meu filho Caio por ser meu parceirinho e entender os momentos de ausência.

Agradeço ao meu parceiro Henrique por todo apoio e estar sempre ao meu lado.

Agradeço à minha mãe Zane pelas orações constantes e por sempre torcer por minha vitória.

Agradeço à minha irmã Natane que amo como filha.

Agradeço à Daniele Barreto e Thamires Oliveira pelo nosso trio indestrutível.

Agradeço ao IFBaiano por ter flexibilizado meu horário para que pudesse trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Agradeço a todos os meus amigos surdos pela experiência com a Libras e colaboração para minha pesquisa.

Agradeço aos informantes desse estudo pela importantíssima contribuição para essa pesquisa.

¹ Forma padrão em conformidade com Portaria CAPES nº 206/2018 e esclarecimento do Ofício Circular nº 19/2018-CPG/CGSI/DPB/CAPES.

RESUMO

O presente estudo, de caráter transversal e de cunho experimental, teve como objetivo investigar o nível de consciência sintática em usuários da Libras antes e depois do aprendizado inicial de um sistema de escrita para língua de sinais. Para verificar o referido nível de consciência sintática, utilizamos como instrumento o Teste de Consciência Sintática em Língua de Sinais (TCSLS), elaborado por nós a partir dos testes: *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas* (ADAMS *et al*, 2006) e *Prova de Consciência Sintática* (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2006). Através da aplicação do TCSLS, foi investigada a existência de consciência sintática, bem como o nível dessa consciência, em usuários de Libras, que não haviam tido, no primeiro momento, nenhum tipo de aprendizagem de escrita das línguas de sinais. Analisamos os dados de sujeitos-informantes divididos em dois grupos: surdos e ouvintes. Num segundo momento, estes grupos passaram por um processo simplificado de aprendizagem da SEL (Sistema de Escrita da Libras), em que foram trabalhados um número reduzido de sinais e frases simples, a fim de tornar viável o ensino do sistema num espaço curto de tempo. Após essa etapa, os informantes foram novamente submetidos ao TCSLS, para investigar possíveis alterações nos níveis de consciência sintática sobre a Libras, a partir do contato com a língua na modalidade escrita. Para validação dos instrumentos de pesquisa, todos os testes passaram, antes de sua aplicação, por um grupo controle, com informantes diferentes do grupo teste. As perguntas motivadoras da pesquisa foram: 1. O usuário de Libras tem consciência do que é sinal a partir da estrutura articulatória da língua? 2. A ausência de conhecimento de uma escrita para Libras interfere no nível de consciência sintática dessa língua? 3. Existe diferença de consciência sintática entre surdos que adquiriram a Libras na infância, surdos que adquiriram a Libras tardiamente, e ouvintes bilíngues (Português/Libras)? A fim de responder a tais questões assumimos as seguintes hipóteses de estudo: 1. O usuário de Libras apresenta consciência parcial dos sinais. 2. A aquisição de um sistema de escrita para Libras contribui para que o usuário dessa língua tenha consciência sintática da mesma, uma vez que pesquisas anteriores apontam que quanto mais se amplia o letramento sobre determinada língua mais se desenvolve a consciência sintática sobre a mesma. 3. Existe diferença no nível de consciência sintática em usuários da Libras que tiveram algum tipo de contato com o ensino de línguas. Este estudo tem

como base teórica os princípios gerativistas e a hipótese natista da aquisição da linguagem, tendo como foco uma abordagem em nível sintático, que é a identificação e extração das regras de organização frásica da língua, considerando as funções sintáticas dos sintagmas, que são, conforme a teoria, os níveis intermediários entre a palavra e a frase. Os resultados apontam que os sujeitos dessa pesquisa, surdos e ouvintes, apresentam consciência parcial dos sinais, bem como certo nível de consciência sintática, ainda que fraca. Os falantes ouvintes apresentam um nível maior de consciência sintática do que os falantes surdos da Libras por sofrerem influência da consciência que já possuem da Língua Portuguesa. Os dados também confirmam que aprender a modalidade escrita da língua contribui para o aumento dessa consciência.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Sintática; Aquisição da linguagem; Aquisição da escrita; Gerativismo; Sistema de Escrita de Libras – SEL.

ABSTRACT

This cross-sectional and experimental study aimed to investigate the level of syntactic awareness in Libras users before and after the initial learning of a writing system for sign language. To verify the referred level of syntactic awareness, we used the Sign Language Syntactic Awareness Test (TCSLS) as an instrument, developed by us from the tests: Phonological Awareness in Young Children (ADAMS et al, 2006) and Syntactic Awareness Test (CAPOVILLA AND CAPOVILLA, 2006). Through the application of the TCSLS, the existence of syntactic awareness, as well as the level of this awareness, was investigated in Libras users, who had not had, at first, any type of sign language learning. We analyzed the data of subject-informants divided into two groups: deaf and hearing. In a second step, these groups went through a simplified learning process of SEL (Libras Writing System), in which a small number of simple signs and phrases were worked on, in order to make teaching the system viable in a short space of time. . After this stage, the informants were again submitted to the TCSLS, to investigate possible changes in the levels of syntactic awareness about Libras, from the contact with the language in written form. To validate the research instruments, all tests passed, before their application, by a control group, with different informants from the test group. The motivating questions of the research were: 1. Is the user of Libras aware of what is a sign from the articulatory structure of the language? 2. Does the lack of knowledge of a Libras script interfere with the level of syntactic awareness of that language? 3. Is there a difference in syntactic awareness between deaf people who acquired Libras in childhood, deaf people who acquired Libras late, and bilingual listeners (Portuguese / Libras)? In order to answer such questions, we assume the following study hypotheses: 1. The Libras user is partially aware of the signs. 2. The acquisition of a writing system for Libras contributes to the user of that language having syntactic awareness of it, since previous research indicates that the more the literacy in a certain language expands, the more the syntactic awareness about it develops. 3. There is a difference in the level of syntactic awareness in Libras users who have had some kind of contact with language teaching. This study is based on the generativist principles and the innate hypothesis of language acquisition, focusing on a syntactic level approach, which is the identification and extraction of organizational rules. language, considering the syntactic functions of the phrases, which according to theory are the intermediate levels between the word and the

phrase. The results indicate that the subjects of this research, deaf and hearing, have partial awareness of the signs, as well as a certain level of syntactic awareness, albeit weak. Listening speakers have a higher level of syntactic awareness than deaf speakers of Libras because they are influenced by the awareness they already have of the Portuguese language. The data also confirm that learning the written modality of the language contributes to the increase of this awareness.

KEYWORDS: Syntactic Awareness; Language acquisition; Acquisition of writing; Generativism; Libras Writing System - SEL.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: processo mental na TRL	31
Quadro 2: processo mental no PM.....	31
Quadro 1: processo mental na TRL	31
Quadro 3: Tipos de verbos, identificados conforme a estrutura argumental do VP em Libras	40
Quadro 4: Estrutura articulatória do sinal em línguas de sinais.....	49
Quadro 5: Representação do sinal pela escrita SEL	50
Quadro 6: Dados dos sujeitos-informantes surdos.....	54
Quadro 7: Dados dos sujeitos informantes ouvintes.....	54
Quadro 8: Sinais apresentados no teste 1 – parte B.....	62
Quadro 9: Frases da tarefa 3 (Rimar Segala).....	67
Quadro 10: Segmentação frásica da tarefa 4.....	69
Quadro 11: Resultados da tarefa 1B do TCSLS, sobre ‘juízo de gramaticalidade – produção de frases’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa I).....	80
Quadro 12: Resultados da tarefa 1B do TCSLS, sobre ‘juízo de gramaticalidade com base na produção de frases’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa II)	81
Quadro 13 Resultados da tarefa 1- B, sobre ‘juízo de gramaticalidade com base na produção de frases’ pelo grupo de O.Inf. (Etapa I).....	82
Quadro 14: Resultados da tarefa 1B do TCSLS, sobre ‘juízo de gramaticalidade com base na produção de frases’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II).....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados da tarefa 1A do TCSLS, sobre ‘juízo de gramaticalidade’ no grupo de S-Inf. (Etapa I)	73
Tabela 2: Resultados do da Tarefa 1A do TCSLS, de ‘juízo de gramaticalidade’, pelo grupo de O-Inf. (Etapa I- aplicação).....	75
Tabela 3: Resultados da tarefa 1A de ‘juízo de gramaticalidade’ no grupo de S-Inf. (Etapa II)	76
Tabela 4: Resultados da tarefa 1A, de ‘juízo de gramaticalidade’, pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)	77
Tabela 5: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa I)	87
Tabela 6: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa II).....	89
Tabela 7: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I).....	90
Tabela 8: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)	91
Tabela 9: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa I).....	93
Tabela 10: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa II)	94
Tabela 11: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I).....	95
Tabela 12: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)	96
Tabela 13: Resultados da tarefa 4 do TCSLS, sobre Percepção da frase como segmento do texto pelo grupo de S-Inf. (Etapa I)	99
Tabela 14: Resultados da tarefa 4 do TCSLS, sobre ‘percepção da frase como segmento do discurso’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa II).....	99
Tabela 15: Resultados da tarefa 4 do TCSLS, sobre ‘percepção da frase como segmento do discurso’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I).....	100
Tabela 16: Resultados da tarefa 4 do TCSLS, sobre ‘percepção da frase como segmento do discurso’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II).....	100
Tabela 17: Resultados da tarefa 5 do TCSLS, sobre ‘percepção da oração como segmento da sentença’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa I)	101
Tabela 18: Resultados da tarefa 5 do TCSLS, sobre ‘percepção da oração c.....	101
Tabela 19: Resultados da tarefa 5 do TCSLS, sobre ‘percepção da oração como segmento da sentença’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I)	102
Tabela 20: Resultados da tarefa 5 do TCSLS, sobre ‘percepção da oração como segmento da sentença’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II).....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados da Tarefa 1A do TCSLS, de ‘juízo de gramaticalidade’ no grupo de S-Inf. (Etapa I).....	74
Gráfico 2: Resultados da Tarefa 1A do TCSLS, de ‘juízo de gramaticalidade’, pelo grupo de O-Inf. (Etapa I)	75
Gráfico 3: Resultados tarefa 1A, de ‘juízo de gramaticalidade’ do grupo de S-Inf. (Etapa II).....	76
Gráfico 4: Resultados da tarefa 1A, de ‘juízo de gramaticalidade’, pelo grupo de O-Inf. (Etapa II).....	77
Gráfico 5: Comparação entre grupo de surdos e grupo de ouvintes, nas etapas I e II da tarefa 1A do TCSLS, incluindo as frases 3 e 4.	79
Gráfico 6: Comparação entre grupo de surdos e grupo de ouvintes, nas etapas I e II da tarefa 1A do TCSLS, com eliminação das frases 3 e 4.	79
Gráfico 7: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre e ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de S-Inf.....	88
Gráfico 8: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa II)	89
Gráfico 9: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I).....	90
Gráfico 10: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II).....	91
Gráfico 11: Comparação entre grupo de surdos e grupo de ouvintes, nas etapas I e II da tarefa 2 do TCSLS.....	92
Gráfico 12: Resultados do da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa I)	94
Gráfico 13: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa II).....	95
Gráfico 14: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I).....	96
Gráfico 15: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II).....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GU	Gramática Universal
INF	Informante
IL	Interlíngua
L1	Língua Materna (Libras)
L2	Segunda Língua (Português)
LP	Língua Portuguesa
PM	Programa Minimalista
SM	Sistema Misto
SEL	Sistema de Escrita para Língua de Sinais
TPP	Teoria de Princípios e Parâmetros
TRL	Teoria de Regência e Ligação
PF	Forma Fonética
LF	Forma Lógica
CS	Consciência Sintática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	LÍNGUA, TEORIA LINGUÍSTICA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	21
3.1	2.1 Conceitos de língua.....	21
2.2	Aquisição da linguagem.....	22
2.3	A gramática gerativa.....	25
2.3.1	<i>O Modelo de Princípios e Parâmetros.....</i>	<i>28</i>
2.3.2	<i>O Programa Minimalista.....</i>	<i>30</i>
2.2.4	<i>A estrutura gerativista da frase.....</i>	<i>32</i>
2.3	As línguas de sinais.....	34
4.	NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA.....	43
4.1	Consciência linguística.....	43
4.2	Consciência sintática.....	44
4.3	A importância da escrita para a consciência sintática.....	44
4.4	A escrita de sinais e sua importância para a consciência linguística.....	47
5.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
5.1	Sujeitos-informantes e corpus.....	53
5.2	Método utilizado e outros testes de consciência sintática.....	56
5.3	Teste piloto e adequação.....	57
5.4	Descrição das tarefas do TCSLS.....	57
5.5	ENSINO DA SEL.....	71
6.	RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS.....	73
6.1	TAREFA 1 do TCSLS: Juízo de Gramaticalidade.....	73
6.1.1	<i>Tarefa 1A: – Leitura de frases.....</i>	<i>73</i>
6.1.2	<i>Tarefa 1B: Produção de frases.....</i>	<i>79</i>
6.2	Tarefa 2: percepção da categoria verbal.....	86
6.3	Tarefa 3 do TCSLS: Percepção do sinal como segmento sintático.....	93
6.4	Tarefa 4 do TCSLS: Percepção da frase como segmento do texto.....	98
6.5	Tarefa 5 do TCSLS: percepção da oração como segmento da sentença.....	100
7.	CONCLUSÃO.....	103
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE.....	111
	ANEXOS.....	167

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os estudos acerca da aquisição da Língua Portuguesa (LP) por indivíduos surdos, bem como acerca da importância da Libras para a aquisição da LP, mas pouco se investiga sobre o funcionamento da Libras enquanto língua e, menos ainda, há trabalhos que tratem dos processos de aquisição e conhecimento de surdos sobre a estrutura sintática da Libras. Certamente os estudos sobre línguas de sinais (tendo partida com os estudos de Tervoort, em 1953, e Stokoe, em 1960) são muito mais recentes que os estudos linguísticos das línguas orais (que remontam à Antiguidade Clássica) e carecem ainda de muitas fontes de investigação.

Dentre as várias questões que envolvem as carências de conhecimento do processo de aquisição da escrita por surdos, nos interessa no presente trabalho a consciência sintática em Libras, pois acreditamos ser fundamental o desenvolvimento de tal consciência já que o surdo brasileiro, como estudante bilíngue (conforme as propostas educacionais modernas), tem que lidar no seu processo de aquisição do conhecimento não só com o Português, mas também com a Libras. Assim, o presente estudo tem como objetivo investigar o nível de consciência sintática em usuários da Língua Brasileira de Sinais. Analisamos se falantes (surdos e ouvintes) demonstram noção e conhecimento de como a língua se articula. Especificamente, objetivamos: 1) analisar o nível de consciência sintática sobre a Libras em usuários antes do contato com um sistema de escrita da língua de sinais; 2) promover a aquisição inicial do Sistema de Escrita de Libras – SEL pelos informantes deste estudo; 3) analisar o nível de consciência sintática sobre a Libras em falantes da língua após o contato com a escrita SEL; e 4) analisar se o conhecimento básico da estrutura articulatória da língua por meio do contato com sua modalidade escrita traz alguma interferência na consciência sintática dos informantes a respeito do reconhecimento de sinal dentro de frases.

A base teórica deste estudo é pautada nos princípios gerativistas, e na hipótese inatista da aquisição da linguagem, propostos por Chomsky (1965; 1970; 1981; 1986; e 1995), tendo como foco uma abordagem em nível sintático, qual seja, a identificação e extração das regras de organização frásica da língua, considerando as funções sintáticas dos sintagmas, que são, conforme definição apontada por Chomsky, os níveis intermediários entre a palavra e a frase. Pretendemos também demonstrar a importância da aprendizagem da modalidade escrita para o aprimoramento da consciência sintática.

Assim, nosso objeto de estudo se delinea como ‘consciência sintática sobre a Libras, por usuários surdos e ouvintes dessa língua’. Para investigar esse objeto levantamos as perguntas a seguir, as quais motivam a presente pesquisa:

1. O indivíduo falante de Libras, surdo ou ouvinte, tem consciência de como se compõe a estrutura sintática nessa língua, compreendendo o que é sinal, dentro da frase, e reconhecendo-o com base em sua estrutura articulatória?
2. A ausência de conhecimento de uma escrita para Libras interfere no nível de consciência sintática dessa língua?
3. Existe diferença de consciência sintática entre surdos que adquiriram a Libras na infância, surdos que adquiriram a Libras mais tardiamente, na adolescência ou na vida adulta, e ouvintes bilíngues (Português/Libras)?

A fim de responder a tais questões levantamos as hipóteses a seguir, que assumimos neste estudo:

1. O indivíduo falante de Libras, surdo ou ouvinte, apresenta consciência parcial da estrutura sintática em Libras, no que diz respeito à identificação do sinal como elemento funcional dentro de uma frase, bem como no que diz respeito aos segmentos oracional e frasal, ou, na linguagem gerativista, clausular e sentencial.
2. A aquisição de um sistema de escrita para Libras contribui para que o usuário dessa língua tenha consciência sintática da mesma, uma vez que pesquisas anteriores apontam que quanto mais se amplia o letramento sobre determinada língua mais se desenvolve a consciência sintática sobre a mesma.
3. Existe diferença no nível de consciência sintática em usuários da Libras que tiveram algum tipo de contato com o ensino de línguas.

A terceira questão acima nos levou, conseqüentemente, a buscar um *corpus* para análise, montado com base em dois perfis de informantes: (1) surdos e (2) ouvintes bilíngues fluentes de Libras. Os dois grupos foram submetidos a testes que adaptamos de outros testes de consciência linguística. Os testes foram subdivididos em duas etapas: a primeira etapa antes do ensino do Sistema de Escrita de Libras – SEL; e a segunda etapa após esse período. Para análise dos dados comparamos os resultados entre as etapas.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, os quais se constituem da seguinte maneira: O primeiro capítulo, a introdução, composto por justificativa do tema, objetivos geral e específicos, objeto de estudo, delineamento de problemas e hipóteses.

O segundo capítulo destina-se aos fundamentos teóricos gerativistas que serviram de base a esta pesquisa. Foram abordados também neste capítulo temas como: conceitos de língua, aquisição de linguagem, língua de sinais, o modelo de Princípios e Parâmetros e o Programa Minimalista. O terceiro capítulo traz conceitos acerca dos estudos sobre consciência linguística, seus tipos, as escritas de sinais, bem como a relevância da modalidade escrita (tanto das línguas orais quanto das línguas de sinais) para o aprimoramento da consciência sintática. O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, os *corpora* e sujeitos informantes, a descrição dos testes e a descrição do ensino da escrita SEL. E o quinto e último capítulo apresenta os resultados dos dados coletados e analisados à luz dos estudos inatistas de aquisição da linguagem, seguidos, para finalizar de uma síntese deste trabalho nas considerações finais.

2 LÍNGUA, TEORIA LINGUÍSTICA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

3.1 2.1 Conceitos de língua

Saussure (1916) foi o responsável por chamar de Linguística a ciência que passou a cuidar do objeto de estudo que ele há muito tempo já observava e analisava: a estrutura da linguagem, da língua e da fala. Foi ele quem definiu o seu objeto e postulou as dicotomias: língua e fala; significante e significado; sincronia e diacronia; e sintagma e paradigma. Saussure também distinguiu o termo língua de linguagem, e para ele, linguagem é qualquer elemento vivo de comunicação. Linguagem também é a “faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais por meio de um sistema de sons vocais chamado língua” (CÂMARA, 2009, p. 159); a linguagem é também a responsável por produzir e exprimir o pensamento (KRISTEVA, 1969, p. 16).

Por muito tempo fala e língua tiveram relação íntima com os sons vocais, e até hoje sempre que alguém se refere à fala, subentende-se a voz. No entanto, quando Saussure separa língua de fala, ele esclarece que fala é a porção prática da língua, ou seja, é a língua posta em uso e esta não se limita ao meio sonoro, ao gestual, ou ao escrito.

Dessa forma, mais interessante para a linguística do que a fala, que algumas traduções chamam de discurso, é a língua, o sistema principal dos signos onde a fala está inserida. Em sua obra póstuma, *Curso de Linguística Geral*, Saussure (1916) define a língua como fato social, produto da coletividade, um sistema de valores puros estabelecidos através de uma convenção social, sobre a qual nenhum indivíduo tem controle, que tem como finalidade organizar o pensamento do ser humano, que segundo ele, se apresenta como uma massa amorfa e indistinta.

Já para Chomsky (1986), pai da Linguística Gerativa, língua é um sistema gramatical internalizado por todos os seres humanos, dotados de um módulo biológico denominado faculdade da linguagem. Assim, para Chomsky, nossa capacidade para a linguagem é inata. Torna-se necessário, para a teoria gerativa, considerarem-se dois conceitos de língua, propondo-se que a língua pode ser concebida como: interna (língua-I) e externa (língua-E). A primeira diz respeito ao conhecimento que nasce conosco, referente à competência linguística, ou seja, o conhecimento da estrutura da língua, e a segunda, diz respeito ao desempenho, isto é, a língua em uso. Nessa perspectiva, Kenedy (2013) explica que:

A noção de língua-I corresponde ao conjunto de capacidades e habilidades mentais que fazem com que um indivíduo particular seja capaz de produzir e compreender um número potencialmente infinito de expressões linguísticas na língua de seu ambiente. Dizendo de outra forma, uma língua-I é o conhecimento linguístico de uma pessoa, aquilo que está presente na sua mente e lhe permite usar uma língua-E para produzir e compreender palavras, sintagmas, frases e discursos (KENEDY, p. 34).

Do ponto de vista estruturalista, qualquer língua, para ser reconhecida como tal, necessita apresentar certos princípios apontados por Saussure: linearidade, arbitrariedade, mutabilidade e imutabilidade. Algumas características também inerentes às línguas são: a língua como contrato social, como um produto da fala (não reduzida aos sons vocais) e com um caráter psíquico, depositada na mente dos falantes.

Todos esses princípios e características que fazem com que reconheçamos os sistemas linguísticos como línguas naturais são bases estruturais das línguas de sinais. Por isso essas são também consideradas objeto de estudos da Linguística, sendo os estudos sobre línguas de sinais, no âmbito da Linguística, iniciados entre as décadas de 50 e 60.

2.2 Aquisição da linguagem

Nós, seres humanos, somos os únicos a apresentar uma língua estruturada e capaz de ser formulada, combinada e recombinaada infinitas vezes. Para compreendermos o processo do conhecimento geral e do conhecimento linguístico, especificamente, foram postuladas várias teorias para explicar a aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas e, de acordo com Grolla e Silva (2014), essas teorias estão sublocadas em dois grandes grupos: os empiristas e os racionalistas.

Ambas as abordagens são inatistas de certa maneira (GROLLA E SILVA, 2014), pois explicam que pelo menos um dos elementos que compõem a língua está associado a um conhecimento implícito, de herança genética:

Assim, a diferença entre empiristas e racionalistas reside não sobre o fato de algo ser inato, mas sim sobre o que exatamente é inato. Os racionalistas acreditam que só conseguiremos explicar como as crianças adquirem uma língua de forma tão rápida, uniforme e sem treinamento

se postularmos que um conhecimento especificamente linguístico faz parte de nossa herança genética. Os empiristas, por sua vez, acreditam que é possível explicar tal feito sem ter que postular que regras e princípios linguísticos são geneticamente determinados (GROLLA E SILVA, 2014, p.37).

De acordo com Del Ré (2013), as duas teorias empíricas de aquisição são o behaviorismo e o conexionismo. Para elas, a mente não é o componente fundamental para justificar a linguagem, mas as experiências e associações. O behaviorismo, também conhecido como comportamentalismo, se preocupa em explicar os fenômenos linguísticos com base no comportamento humano, atém-se apenas ao desempenho do falante e prega que o meio é o único responsável por este aprendizado. Já o conexionismo, teoria mais cognitiva do que comportamentalista, explica o processo de aquisição do conhecimento através de redes e fenômenos neuronais, que fazem conexões entre diversas áreas no cérebro para produção do conhecimento, semelhante ao processamento de um computador. Da mesma maneira, explica Kenedy (2016) que a predisposição do homem para a linguagem na teoria da mente seria uma dotação humana e natural, dessa forma, todo tipo de aprendizado é realizado a partir de um conhecimento prévio, nada surge a partir do nada.

Assim, contrariando as teorias empiristas temos os racionalistas que dão total atribuição à mente no que diz respeito à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem. Essas abordagens estabelecem uma relação entre linguagem e mente e pressupõem a existência de uma capacidade inata para os processos linguísticos, embora não dispensem a importância do meio social. Como exemplos de teorias racionalistas temos as teorias gerativistas ou inatistas, e as cognitivistas ou construtivistas. Segundo Kenedy (2016), a principal diferença entre os racionalistas e os empiristas não é o inatismo em si, e sim a modularidade da mente, que os empiristas negam veementemente.

Além das duas abordagens supracitadas, poderíamos ainda acrescentar aqui uma terceira abordagem, inspirada no interacionismo social de Vygotsky, que prega que o processo de aprendizagem da criança se dá através da mediação de outro sujeito, mas a criança não é apenas aprendiz, ela participa ativamente do processo construindo conhecimento. Uma vertente para exemplificar tal pensamento poderia ser o sociointeracionismo, que como o próprio nome já diz, propõe que o conhecimento ocorre com base nas interações sociais, históricas e culturais.

Para fundamentação desta pesquisa, assumimos a teoria de Chomsky, denominada de Teoria Gerativa, que trata do funcionamento da linguagem. Para esse autor, a língua não se apresenta como um comportamento condicionado e sim como sistema natural à espécie humana. Dessa forma, todo ser humano nasce com a capacidade inata para a linguagem, por possuir o que é conhecido como a faculdade da linguagem:

A faculdade da linguagem é como um órgão, no sentido de que seu caráter básico é uma expressão dos genes. Como isso acontece, ainda não sabemos, sendo um campo de pesquisa para um futuro distante. Entretanto, podemos investigar as propriedades desse órgão como representações mentais: podemos imaginar um estado mental inicial, um dispositivo de aquisição de língua, que toma a experiência como dado de entrada e constrói um estado mental estável, isto é, uma língua particular, como dado de saída (CHOMSKY, 1998, p. 23).

É Chomsky quem também postula a existência da gramática universal – a GU, como teoria que explica o funcionamento da Faculdade da Linguagem de que está dotado todo ser humano. Esta faculdade, conforme a proposição da GU, é o estado inicial da aquisição da linguagem. Assim, para a aquisição de uma língua natural, como falante nativo, é necessário o acesso direto à GU.

No caso da aquisição de uma segunda língua, há uma discussão entre os gerativistas a respeito da natureza desse acesso, se direto ou indireto, ou mesmo se não há acesso à GU, nesse caso. Conforme uma das hipóteses, aceitas por boa parte dos gerativistas, como Kato (2005), o acesso à GU se dá de forma indireta através da primeira língua. Para a autora, a aquisição da escrita acontece semelhantemente ao processo de aquisição de segunda língua.

Em conformidade com o que defende Kato (2005), explica Lessa-de-Oliveira (2012) que, no processo de aquisição da modalidade escrita, o falante perpassa pela modalidade falada, pois nessa encontra acesso indireto à GU. Os estudos de Kato (2005) sobre a aquisição da escrita numa perspectiva inatista de aquisição da linguagem, bem como a proposta de Lessa-de-Oliveira (2012-2019) para identificação da estrutura articulatória do sinal em Libras darão fundamento a esse trabalho também no que diz respeito à consciência sintática de falantes de Libras surdos e ouvintes, frente à comparação da interferência da aquisição de um sistema de escrita de Libras.

O processo de aquisição da linguagem de uma criança ouvinte não é diferente de uma criança surda. Grolla e Silva (2014) afirmam que toda criança adquire pelo menos uma língua em situações normais e adequadas de exposição, de modo natural, involuntária e num tempo muito rápido. A língua adquirida dessa forma é considerada primeira língua, da qual o falante tornará nativo, e de acordo com o gerativismo, não há limites para a quantidade de línguas que podem ser adquiridas.

É importante salientar que o termo “aquisição” é exclusivo das correntes inatistas, pois estas defendem o caráter modular da linguagem, ou seja, a natureza se encarrega de dispor a faculdade da linguagem para o indivíduo e este só precisará entrar em contato social com a língua para acionar o gatilho e começar o processo de aquisição da linguagem.

Dessa forma, considerando a perspectiva da aquisição compreendida como gatilho, podemos afirmar que a aquisição da linguagem decorre de um mecanismo que nasce com a pessoa e que, cada criança tem experiências diferentes, mas, no fim, o sistema é essencialmente o mesmo (CHOMSKY, 2007), é apenas uma questão de crescimento e maturação de capacidades relativamente fixas, em condições externas adequadas (idem, 1972).

2.3 A gramática gerativa

O Gerativismo surgiu com o linguista Noam Chomsky por volta de 1950 com a publicação de *Syntactic Structures* (Estruturas Sintáticas) por conta de suas ideias contrárias às ideias empiristas do behaviorismo. Os behavioristas afirmavam que o desenvolvimento da linguagem estava condicionado ao meio social: a interação produz estímulos que por sua vez produzem respostas motivadas pela repetição. Dessa forma, a linguagem não teria influência genética, seria determinada inteiramente pelas experiências dos indivíduos no ambiente, essencialmente externo ao ser humano.

A gramática gerativa se enquadra na abordagem racionalista/mentalista dos estudos sobre aquisição de linguagem, porque o inatismo de Chomsky partilha do mesmo capital de ideias, segundo ele próprio, em *Linguística Cartesiana* (1966), de teóricos dos séculos XVII, como Descartes. Embora traga uma concepção de inatismo diferente do que propôs Platão em essência, Chomsky batiza o problema central de sua teoria de “Problema de Platão”, nos fazendo enxergar uma trilha em que a teoria concebida por

Platão, que remonta o mundo das ideias, posteriormente é retomada por Descartes, circunscrevendo-se ao mundo dos pensamentos, e por fim é revista por ele para o mundo da linguagem.

Para Platão, o ser humano já nasce com princípios racionais e inatos, para ele existem dois mundos: o mundo das ideias, e o mundo sensível (o mundo em que vivemos). Todos que vivemos no mundo sensível estávamos antes no mundo das ideias, ao renascermos aqui trazemos inconscientemente as ideias guardadas na mente e, para relembra-las, precisamos entrar em contato com o meio.

Na mesma linha do pensamento racionalista de Platão, Descartes dá início ao pensamento cartesiano, lançando sua obra “O discurso do método”, em 1637, e propondo que parte de nossas ideias são inatas e estão em algum lugar profundo em nossa mente, isto é, em nosso espírito. Essas ideias que preexistem a nós, e por isso não nascem em nós, mas conosco, são naturalmente iguais para todos, e vêm à tona por meio de um elemento combustível que desencadeia seu surgimento.

Existe um verdadeiro debate em que se contrapõem essas correntes epistemológicas, em diversas áreas como a psicologia e educação. Mas, a depender do ponto de vista de cada área, essas teorias nem sempre são compreendidas dentro da dimensão filosófica que as circunscreve e muitas críticas são feitas a partir de interpretações bastante superficiais e enviesadas. Assim é que, dentro da área de educação costuma-se atribuir um determinismo biológico ao inatismo e um determinismo do meio ambiente ao empirismo behaviorista. Numa perspectiva mais ampliada do empirismo, postula-se que nas ideias empiristas o processo de aprendizagem se dá unicamente através das experiências do indivíduo com o meio e com outros indivíduos, nesse caso inclui-se aí também o interacionismo.

Todavia, a teoria de Chomsky (1950) surge para explicar o funcionamento das línguas e a produção de conhecimento linguístico. Para ele, a faculdade da linguagem é um componente do sistema biológico do ser humano, dedicado especificamente à língua. O ser humano nasce com a capacidade inata para aquisição de línguas, que será acionada ao entrar em contato com outras pessoas que a utilizam. Se é verdade que se está propondo um determinismo biológico para o inatismo chomskiano, esse determinismo se circunscreve à condição natural de aquisição de uma língua humana, verificada em qualquer indivíduo dessa espécie, de qualquer raça, gênero, classe social, ainda que o

indivíduo seja surdo, cego ou apresente alguma outra deficiência que não afete sua capacidade mental. Desse ponto de vista, no âmbito da educação, não se está propondo nenhum tipo de limitação para parte dos indivíduos, pelo contrário, ao propor que existe uma faculdade da linguagem que é patrimônio da espécie humana e que essa faculdade é que torna o indivíduo apto a adquirir qualquer língua natural dessa espécie, a proposta racionalista inatista promove a ideia de que todos os indivíduos são capazes de adquirir qualquer língua, uma vez que a faculdade da linguagem se compõe de princípios universais e inatos, ou seja, princípios que potencializam igualmente todos os indivíduos da espécie humana.

Assim, teoriza-se, dentro da proposta gerativista inatista, que a faculdade da linguagem é um módulo mental constituído de uma Gramática Universal – GU – que caracteriza o estado inicial do processo de aquisição da linguagem. Em outras palavras, a GU é um sistema de padrões preestabelecidos, inerentes a todos, que possibilita a aquisição de uma linguagem conforme a exposição à mesma.

A gramática gerativa é assim chamada porque, para Chomsky, é por meio da teoria linguística que se pode descrever o conhecimento linguístico dos falantes, os processos mentais que geram as estruturas da linguagem (cf. KENEDY, p.17). Para a teoria gerativa, nós temos competência para gerar e compreender frases e sentenças infinitamente, apenas com a internalização de um número finito de regras (princípios básicos), fazendo assim a combinação entre elas.

Conforme postula Chomsky, sobre a Gramática Universal agem princípios que são comuns a todas as línguas naturais, como também o são à língua-I de cada indivíduo. Dentre essas marcas invariáveis, ele chama de competência a capacidade que o falante tem de adquirir e usar uma língua, e de desempenho o uso efetivo dessa língua. Entretanto, apesar da base universal, observamos que as línguas apresentam variabilidade, algo que é caracterizado como parâmetro. Assim, é possível afirmar que a GU compreende um conjunto de princípios (invariáveis) que deverão estar associados a determinados parâmetros (variáveis) para que seja construída uma gramática que parte do estágio inicial (GU) para o estágio estável, a língua do adulto.

Dos paradigmas que circundam a teoria da gramática gerativista podemos citar o da pobreza de estímulo, também conhecido como problema de Platão, já mencionado anteriormente, o qual corresponde ao questionamento seguinte: como uma criança em um

período tão curto de aquisição da linguagem possui competência para formular uma frase/sentença que nunca ouviu antes, uma vez que esta não é exposta a um *input*² rico e diversificado? Para responder, Chomsky volta à sua ideia principal, a de que a competência do indivíduo é inata a ele. Sendo assim, não importa a qualidade dos falantes que influenciam o aprendizado da criança em fase de aquisição, como a faculdade da linguagem está presente na mente, só é necessário um mínimo de contato para que a criança a desenvolva.

2.3.1 O Modelo de Princípios e Parâmetros

De acordo com a teoria gerativa o indivíduo nasce biologicamente programado para adquirir a linguagem, nasce provido da Gramática Universal, que é a potencialidade que o permite passar pelo processo da aquisição. Segundo Kenedy (2016), em contato com o meio, especificamente a Língua-E, o indivíduo parte do estado inicial (S_0), a GU, e passa por diversos estágios de aquisição até alcançar a estabilidade (estágio estável ou S_s), estando agora provido de sua Língua-I, que é particular e diferente de indivíduo para indivíduo.

Para Kato (2002) os estudos linguísticos anteriores à década de oitenta preocupavam-se primordialmente apenas em “determinar os Princípios invariantes que governavam as línguas e não o que permitia sua diversidade” (p.01). Essa realidade só começou a ser alterada com o desenvolvimento por Chomsky (1981, 1982, 1986) da Teoria de Princípios e Parâmetros – TPP, que permitiu a partir da noção de Parâmetros, investigar a variação sintática encontrada nas línguas naturais. Sendo assim, o modelo de Princípios e Parâmetros surgiu para explicar as diferenças e semelhanças nas línguas humanas, tendo como foco as características similares da GU (Gramática Universal) e das distinções entre as GPs (Gramáticas Particulares). (KENEDY, 2016).

A TPP postula que sendo a GU o estágio inicial da aquisição da linguagem, esta é composta de dois conjuntos de elementos: o primeiro são os Princípios, que são um conjunto de regras gramaticais universais e comuns a todos os seres humanos, estes se mantêm ativos na mente desde o início da vida. O segundo são os Parâmetros,

² *Input* é a língua de entrada, a experiência linguística da criança que vai determinar de qual idioma se tornará falante nativo.

particulares, abertos, não marcados, que serão formatados conforme experiência de cada um e são responsáveis pela diferenciação entre as línguas. (KENEDY, 2016).

A doutrina central da linguística cartesiana declara que os traços gerais da estrutura gramatical são comuns a todas as línguas e refletem certas propriedades fundamentais do espírito. [...] O estudo das condições universais que prescrevem a forma de qualquer linguagem humana constitui a “grammaire générale”. Estas condições universais não são aprendidas; ao contrário, fornecem os princípios organizadores que tornam possível o aprendizado da linguagem, e que devem existir para que os dados nos conduzam ao conhecimento (CHOMSKY, 1972, p. 75).

Durante o processo de aquisição a GU retira da língua ambiente (Língua-E) informações que marcam os parâmetros da língua-I. O estágio final da aquisição (estágio estável ou S_s) só é alcançado quando todos os parâmetros estiverem marcados, totalmente assimilados (inconscientemente) pelo falante. Os Parâmetros, responsáveis pela diversidade linguística, podem ser marcados positiva ou negativamente, como afirma Kenedy:

Os Parâmetros [...] serão formatados no curso da aquisição da linguagem, de acordo com a experiência da criança com a língua de seu ambiente. Os Parâmetros são, digamos assim, como interruptores de luz que precisam ser especificados na posição “ligado” ou na posição “desligado” de acordo com o ambiente em que se encontram.

Com essa ilustração, entendemos que os Parâmetros da GU são variáveis de maneira binária e previsível. Um dado Parâmetro será formatado como positivo (ligado) ou como negativo (desligado) de acordo com os estímulos de uma dada língua-E. Sendo binário, um Parâmetro não poderá deixar de ser especificado numa das duas posições possíveis, tampouco poderá conter uma terceira posição, nem mesmo uma posição intermediária entre positivo e negativo (KENEDY, 2016, p. 97-98).

Um exemplo, ainda de acordo com Kenedy, seria o Princípio de Sujeitos (o *Princípio da Projeção Estendida - EPP*, do inglês *Extended Projection Principle*), que por ser Princípio é comum a todas as línguas, e postula que em nenhuma língua natural seja possível a formação de uma frase sem sujeito, sendo assim, todas as línguas observadas precisam ser compostas por sujeito e predicado. Entretanto, é observável que em algumas línguas é possível articular uma sentença com o sujeito omissa (também chamado de sujeito oculto), sendo esse um Parâmetro variável entre as línguas. Como

esse sistema é binário, algumas línguas podem marcar negativo para sujeito nulo (- sujeito nulo), a exemplo da Língua Inglesa; ou marcar positivamente para sujeito nulo (+ sujeito nulo), como a Língua Portuguesa, abaixo exemplos das duas situações:

- (1) Língua Inglesa [- sujeito nulo]
 “I drink water.”
 * “ \emptyset drink water.”³
- (2) Língua Portuguesa [+ sujeito nulo]
 “Eu bebo água.”
 “ \emptyset bebo água.”

Sendo assim, a criança vai adquirindo uma língua ao fixar os parâmetros em positivo e negativo (conforme supracitado) através de suas experiências linguísticas, que é o que permite escolher qual valor atribuir aos parâmetros. Essa escolha é motivada pela língua com a qual a criança está exposta. A teoria de Princípios e Parâmetros, além da hipótese da Gramática Universal, serve como uma maneira de buscar explicar as semelhanças a partir dos Princípios (que são comuns em todas) e as diferenças que são os Parâmetros formatados variando de uma língua para outra.

2.3.2 O Programa Minimalista

Para demonstrar os processos mentais que ocorrem concomitantes ao comportamento linguístico, Chomsky desenvolveu, em 1981, a Teoria da Regência e Ligação (TRL), que visava representar as relações existentes entre o som da sentença e o seu sentido (MIOTO, 2013). Mais tarde, em 1993, o autor transformou a TRL no que denominou Programa Minimalista (PM), um modelo mais eficaz que o anterior e com menos aparatos técnicos, como filtros e regras.

O modelo da TRL apresentava para a geração de sentenças quatro níveis de representação: 1) Estrutura Profunda – DS: onde são estabelecidas as relações semânticas entre predicados e seus argumentos; 2) Estrutura Superficial – SS: onde ocorrem mais relações gramaticais, e são aplicados filtros para evitar a geração de sentenças

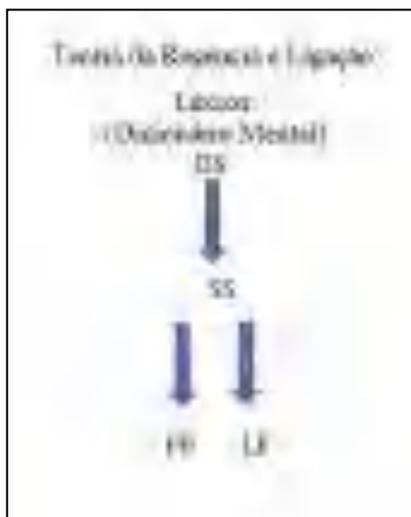
³ O asterisco indica que a frase é agramatical, ou seja, viola alguma regra inconsciente da língua.

agramaticais; 3) Forma Fonética – PF (*Phonetical Forme*): nível de representação abstrata dos sons e suas relações; e 4) Forma Lógica – LF (*Logical Forme*): representação também abstrata dos significados (semântica). No novo modelo, o PM, os níveis de representação internos foram eliminados, DS e SS, ficando apenas o PF e o LF que são os níveis de representação externos (interpretativos), mais difíceis de serem eliminados.

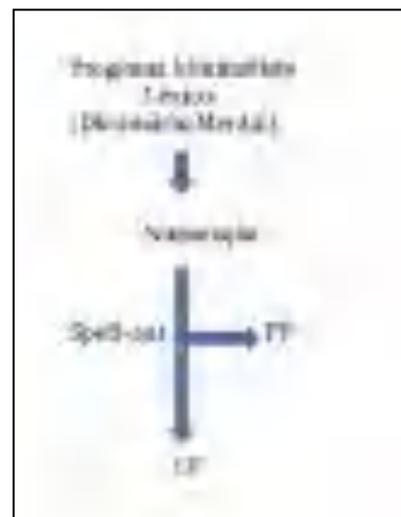
A PF é a representação do sistema articulatório-perceptual (A-P), e a LF é a representação do sistema conceitual-intencional (C-I). A-P e C-I são, assim, módulos cognitivos que fazem interface com PF e LF, respectivamente e ambos fazem parte do sistema derivacional que interpreta apenas traços legíveis obedecendo ao Princípio da Interpretação Plena. É esse princípio que determina o fracasso ou a conversão de uma sentença.

Os quadros abaixo mostram a estrutura do processo mental antes, na TRL, e depois, no PM:

Quadro 2: processo mental na TRL



Quadro 1: processo mental no PM



Fonte: Mioto (2014, p. 23)

No PM, um item lexical é formado por três tipos de traços: fonológicos, semânticos e formais. Sendo assim, a entrada lexical se dá via arranjo conhecido como **numeração**, onde está o início de toda computação das sentenças. A numeração é acessada através da operação **seleção**, a qual seleciona os itens lexicais que entram na numeração. Esses itens lexicais são compreendidos como um conjunto de traços, que

serão interpretados ao longo da derivação. A derivação continua com a operação **concatenar**, que une os itens lexicais e elementos mais complexos formados por estes, e a operação **mover**, que é acessada quando determinado traço está presente na sonda. Chomsky (1995) propõe que o que torna um elemento ativo para o sistema computacional são os seus traços não-interpretáveis. Dessa forma, traços não interpretáveis em um núcleo entram na derivação não valorados e recebem valor através da operação concordância (*agree*). Essa operação incorpora mecanismos de valoração de traços não valorados, se houver correspondência (*match*) entre os traços da sonda (*probe*) e do alvo (*goal*). Dessa maneira, antes de a derivação alcançar a Saída Fonética (*Spell-out*) os traços formais não valorados são valorados e eliminados.

2.2.4 A estrutura gerativista da frase

A teoria da gramática gerativa apresenta três componentes estruturais na análise de frases: o fonológico, o sintático e o semântico. Como nosso foco é a sintaxe, iremos nos limitar apenas a ela. De acordo com Arrais (1988) é bastante difícil definir a estrutura sintática da frase, por conta do limite entre sintaxe e semântica. Para o autor, há uma relação intrínseca entre o significado das palavras e a sua distribuição na frase, simplesmente porque não é possível mudar a distribuição de todas as palavras na estrutura frásica numa língua, como ocorre na estrutura fonológica. Ainda assim, a gramática gerativa, preocupada em formular leis gerais do funcionamento da linguagem, postulou que a centralidade da sintaxe é premissa para toda investigação dos sistemas linguísticos.

Ao falar ou escrever, utilizamos a língua para organizar ideias ou sequências (sonoras, gestuais, ou escritas), e isso não se dá de maneira aleatória. Tal articulação é controlada por regras e princípios básicos de ordenação e concordância. São regras que nos ajudam a evitar construções desordenadas e sem sentido, ainda que usemos itens lexicais da língua utilizada.

Na Língua Portuguesa, os artigos devem preceder linearmente os substantivos. Por isso, não são aceitas construções como: *⁴[filhos os]; *[irmãs as]; e *[Caio o]. Da mesma forma, cada um dos arranjos citados precisam estar dispostos lado a lado sob certas limitações estruturais, isto é, concatenados na forma de constituintes ordenados,

⁴ O asterisco indica agramaticalidade na sentença.

para que não haja formações mal feitas como em: *[o Caio dos filhos as irmãs saíram]. (KENEDY, 2018, p. 10).

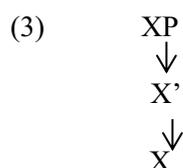
Segundo Kenedy (2018):

Todas as línguas naturais possuem um padrão básico para a disposição linear dos constituintes de uma frase. Em português brasileiro (PB), esse padrão é manifestado na ordenação sujeito-verbo-complemento. Ou seja, sempre que temos, em nossa língua, frases com esses três constituintes, eles normalmente aparecem nessa ordem. (p. 10).

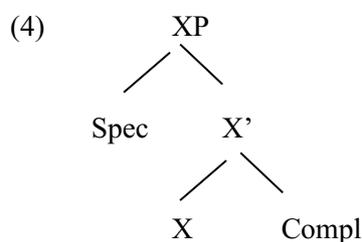
Do ponto de vista da sintaxe, que é a área que se dedica a observar, descrever e explicar as regras e os princípios gramaticais que aparecem implícitos aos fenômenos sintáticos das línguas naturais, a frase não é estruturada diretamente por palavras, mas sim por constituintes sintáticos, denominados sintagmas, conjunto de palavras (em nível menor que a frase), que estão sob alguma forma de organização e são responsáveis por desempenhar as funções sintáticas (sujeito e predicado, por exemplo).

Chamamos de hierarquia a disposição organizacional no interior dos sintagmas, que podem se organizar dentro de outros sintagmas até que seja constituída a frase, o sintagma final da estrutura. Para Kenedy (2018), o aspecto mais básico da hierarquia é que todos os sintagmas se organizam em função do seu núcleo, mesmo um sintagma unitário ou nulo. Ainda segundo o autor, os principais sintagmas lexicais da Língua Portuguesa podem ser definidos em: Sintagma Nominal (SN); Sintagma Verbal (SV); Sintagma Preposicional (SP) e Sintagma Adjetival (SA). Na hierarquia interna de cada um destes constituintes é possível que o núcleo do sintagma estabeleça no máximo duas relações estruturais com outros elementos: o complemento e o especificador. A hierarquia é um princípio, por isso é universal, já a ordem que é parametrizada é variável de uma língua para outra.

Mioto (2013, p. 52) apresenta a seguinte relação, que foi formulada no âmbito da teoria gerativa:



Em que X é uma categoria mínima, X' o nível intermediário de X, e XP o nível sintagmático ou projeção máxima de X. Em X' o núcleo pode se relacionar com complementos e em X com um especificador, ficando da seguinte maneira:



Os níveis mínimo e máximo de projeção asseguram a inexistência de um sintagma sem núcleo ou um sintagma infinito. Já o nível intermediário existe para dar conta de que um núcleo pode se combinar com um ou com dois complementos, dependendo da necessidade do sintagma de ficar completo. (MIOTO, 2013, p. 52).

Portanto, a estrutura argumental, dentro da perspectiva gerativista, é o conjunto de relações entre um núcleo sintático, seu especificador e seus argumentos. Predicador é um núcleo lexical que manifesta a propriedade de selecionar elementos, que por sua vez, são chamados de argumentos. (KENEDY, 2018). Para Raposo (1992), os argumentos que um predicador verbal seleciona são equivalentes ao sujeito e aos complementos subcategorizados pelo predicador. Ao estabelecer sentido, estabelecem-se tipos de relações semânticas entre o predicador particular e seus argumentos; tais relações são chamadas papéis temáticos, funções semânticas associadas aos argumentos de um predicador, segundo o sentido específico do predicador.

2.3 As línguas de sinais

As línguas de sinais (LS) são sistemas que garantem de alguma forma a comunicação entre indivíduos das comunidades surdas de todo o planeta. É o meio mais legítimo de interação e de socialização dos surdos e, de acordo com Stokoe (2005), trata-se de uma modalidade de língua tão antiga quanto às línguas orais e a própria raça humana.

As LSs ainda são línguas desprestigiadas, no sentido de ainda serem pouco investigadas, tendo-se tornado objetos de estudos linguísticos bem recentemente com as

investigações de William Stokoe em 1960 nos Estados Unidos, quando este pesquisador esboçou a estrutura da Língua de Sinais Americana – ASL – e a enquadrou como língua natural apontando elementos gramaticais que a compõem e a todas as outras línguas.

Stokoe (2005) afirma ainda que os primeiros sinais metódicos⁵ surgiram com o Abade de l'Épée na França, a partir de 1760, e este teria a intenção de desenvolver uma língua de sinais universal. O abade ganhou destaque por ter sido o primeiro a sugerir o uso de uma língua de sinais para o ensino de pessoas surdas. Segundo Reily (2004, p.114) “A iniciativa de L'Épée revolucionou as possibilidades de educação, comunicação, interação e cidadania para os surdos, um grupo que se encontrava marginalizado e excluído até então.”

A Língua Brasileira de Sinais – Libras – sofreu forte influência francesa quando D. Pedro II convidou o professor surdo Ernest Huet, em 1857, para fundar a primeira escola de surdos no Brasil. Mas apenas em 2002 é que a Libras foi reconhecida legalmente, através da Lei 10.436/02, como a língua de sinais nacional e meio de comunicação utilizada pelas comunidades surdas brasileiras.

As línguas de sinais são línguas naturais vivas que expressam ideias com variedade de vocábulos e variação dos mesmos, adaptando-se às necessidades apresentadas pela comunidade surda; além disso, são perfeitamente capazes de expressar conceitos abstratos. As línguas naturais surgem espontaneamente nas comunidades e para ser considerada natural, é necessário que seus falantes nativos a adquiram de uma forma que não seja dispendiosa, nem precisem de treinamento para sua aquisição, para isso basta estar em contato com outros falantes.

Sobre a língua de sinais e sua naturalidade, Quadros (1997) aponta que:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais- da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressar ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o

⁵ Stokoe divide os sinais da ASL em três tipos: 1- sinais naturais ou caseiros, que são os sinais aceitos numa língua de sinais em uso; 2- sinais convencionais, cunhados com ou sem empréstimo de outros idiomas e 3- sinais metódicos, sinais com características gramaticais semelhantes a outras línguas que eram usados apenas no ensino da língua. (STOKOE, 2005) (Tradução nossa).

canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística (QUADROS, 1997, p.47).

A Libras difere da Língua Portuguesa (LP) na modalidade. Enquanto a LP é de modalidade oral a Libras é visomotora ou gesto-visual, isto é, tem uma relação entre o comando dos olhos e a coordenação, nesse caso as mãos, pois a língua utiliza o espaço, a visão e os gestos. A Língua Brasileira de Sinais possui sua própria estrutura gramatical, sua composição é formada por elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, apresentando também características pragmáticas como a estrutura de qualquer outra língua. Essa língua apresenta assim todos os elementos que preenchem os requisitos para ser considerada um instrumento linguístico. As línguas de sinais surgiram através das combinações de diversos sinais, usados para comunicação dos surdos em suas comunidades, podendo sofrer variações de uma região para outra.

Lessa-de-Oliveira (2012; 2019) observa a característica da tridimensionalidade na articulação das línguas de sinais, no entanto sem excluir a sua linearidade. No nível articulatorio a autora propõe que, fonologicamente, os sinais da Libras apresentam uma estrutura articulatória hierárquica, formada por quatro níveis, tendo como unidade básica, formadora do sinal, a unidade que ela chama de MLMov, em que M é o macrossegmento Mão, L é o macrossegmento Locação e Mov, o macrossegmento Movimento. Todos esses macrossegmentos se apresentam num nível abaixo do item lexical, e são denominados traços.⁶ Podemos verificar que em 1960 Stokoe já havia também observado que o sinal se articula a partir de três elementos de naturezas distintas. De acordo com o autor:

DEZ, designador, a configuração de mão ou mãos que faz um movimento significativo em uma posição significativa. SIG, assinatura, o componente de movimento ou o aspecto da atividade da linguagem de sinais; movimento específico de uma configuração significativa (dez) em uma posição significativa (tab). TAB, tabula, a posição que marca o aspecto da atividade da língua de sinais; especificamente a posição em que uma configuração significativa (dez) faz um movimento significativo (sig). (STOKOE, 1960: 69-70) (tradução livre).⁷

⁶ Falaremos mais sobre a estrutura articulatória da Libras no capítulo 3.

⁷ DEZ, designator, that configuration of hand or hands which makes a significant motion in a significant position. SIG, signation; the motion component or aspect of sign language activity; specific motion of a significant configuration (dez) in a significant position (tab). TAB, tabula; the position marking aspect of sign language activity; specifically position in which a significant configuration (dez) makes a significant movement (sig).

Para Lessa-de-Oliveira (2012), a Libras apresenta todos os princípios primordiais postulados por Saussure (1916), inclusive o caráter linear do significante. Essa autora defende que as línguas de sinais são tridimensionais apenas nos primeiros níveis (o nível dos traços e o dos macrosssegmentos) da estrutura articulatória dos sinais. A partir do terceiro nível sublexical dessa estrutura (o das unidades MLMov), no nível dos sinais e em nível supralexical, isto é, acima do nível de sinal, as línguas de sinais são lineares. Segundo a autora, as línguas orais são semelhantes às línguas de sinais nesse aspecto, pois as línguas orais são também tridimensionais ao nível dos traços distintivos.

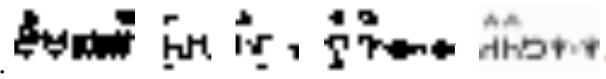
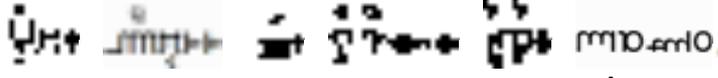
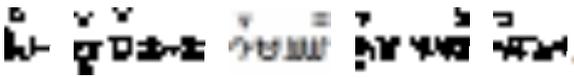
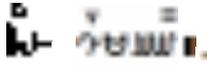
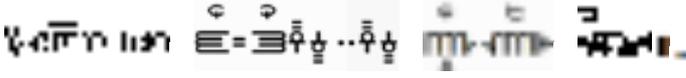
Por exemplo, o sinal VER em libras se realiza com a mão configurada em *vê*, que se desloca, partindo do olho para frente. Os elementos constitutivos desse sinal – mão, olho e movimento para frente – ocupam o espaço tridimensional, de forma simultânea. O que vem primeiro, o olho ou a mão, a mão ou o movimento? A presença de cada um desses elementos é considerada no espaço, ao mesmo tempo, enquanto o sinal está sendo realizado. Um não desaparece, dando lugar ao outro, durante a realização do sinal, como ocorre na realização de significantes acústicos, em que cada fonema vai dando lugar ao fonema seguinte. [...] Interessantemente, vamos perceber que, no âmbito da realização articulatória e acústica, as línguas oroauditivas também apresentam uma configuração tridimensional, pois os órgãos dos aparelhos fonador e auditivo e a própria propagação do som se colocam no espaço físico, que é tridimensional; e os traços distintivos que formam o fonema realizam-se simultaneamente. (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 153, 155).

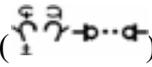
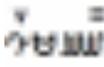
Já foi dito anteriormente que a hierarquia dos sintagmas é um princípio, por isso é igual em todas as línguas, e a ordem que é um parâmetro é variável de uma língua para outra. Ainda que poucos sejam os estudos sobre a gramática da Libras, podemos observar que esta se diferencia do Português em aspectos possíveis de serem empiricamente verificados. Segundo Almeida (2013), é difícil definir a categoria gramatical do sinal, em primeira mão, porque a Libras é uma língua que não apresenta marcas morfológicas definidoras de morfemas verbais, nominais etc.

A autora apresenta como exemplo o sinal CRESCER, que, realizado isoladamente, não é possível categorizar como sendo o verbo *crescer*, o substantivo *crescimento* ou o adjetivo *crescido*, uma vez que não se observam morfemas explícitos

funcionando como mecanismos gramaticais que estabelecem as categorias gramaticais numas línguas de sinais como a Libras.

Comenta Silva (2015, p. 2-3) que a investigação de categorias gramaticais, como a dos nomes, verbos, adjetivos, advérbios, preposições etc., em estudos que abordam uma língua natural particular tem sido o caminho comumente seguido, considerando-se que a observação dessas categorias em línguas orais, de modo geral, nunca se constituiu um problema. A autora chama a atenção para o fato de que, tal tranquilidade na identificação e delimitação de categorias gramaticais não ocorre no caso das línguas de sinais, como podemos observar através dos exemplos abaixo citados por essa autora e adaptados aqui quanto à grafia em SEL, que foi atualizada para a versão de 2018:

- (5) a.  EL[e/a]S-DOIS CAS[ado/a/s] VERDAD[e/mente].
Tradução para LP: ‘Eles dois são casados de verdade’.
- b.  SÁBADO LocEU [ir] CAS[amento] PRIM[o/a].
‘Sábado eu vou ao casamento de meu primo’.
- c.  M[eu/inha] AMIG[o/a] QUER[er] CAS[ar] MÊS M-A-I-O.
‘Minha amiga quer casar no mês de maio’.
- (6) a.  EL[e/a] FAZ[er] COMIDA SAL FORTE.
‘Ela faz uma comida muito salgada!’
- b.  EL[e/a] COM[er]muito
‘Ela come muito’.
- c.  R-O-N-A-L-D-O BOLA CHUT[ar] FOR[te/ça]muito .
‘O Ronaldo chuta a bola muito forte’.

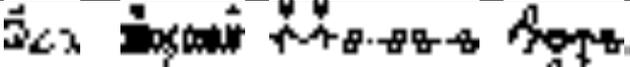
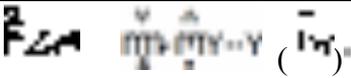
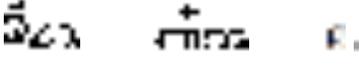
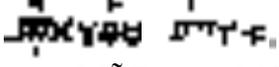
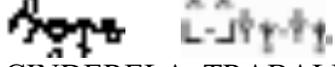
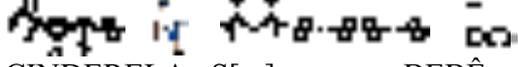
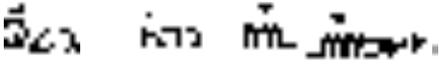
Explica a autora que, em (5) o sinal que se articula como CASAR () pode ser traduzido para o português como “casados” em (5a), “casamento” em (5b) e “casar” em (5c). Já em (6), o sinal que se articula como  (COM[er/ida]) pode ser traduzido como “comida” em (6a) e “come” em (6b). E o sinal FORTE () aparece como um modificador de um nome, o sinal SAL, em (6a), e como modificador de um verbo, o sinal CHUT[ar], em (6c). É isto que se observa como característica geral dos sinais em libras, ou seja, em termos de articulação os sinais não apresentam nenhuma modificação ao ocupar, na frase, uma posição nominal, verbal, adjetival ou adverbial. Ou seja, o que a autora observa é que não há, nos sinais da Libras, uma morfologia categorial articulatoriamente realizada. A autora explica ainda que, a não observação de uma morfologia explícita, que caracterize categorialmente os sinais em Libras, não significa a não existência, em línguas de sinais, de traços abstratos, que comumente se manifestam como morfemas funcionais nas línguas orais.

Objetivando caracterizar nome e verbo em Libras, Lavras (2019) replica um experimento realizado por Pizzio (2011) e chega a evidências de que a distinção categorial em Libras não se dá de forma morfológica, mas apenas de forma sintática, uma vez que essa pesquisadora não verificou em nenhum dos 25 pares nomes e verbos de sinais testados nenhum traço responsável por distinção categorial. Os resultados de sua pesquisa levam essa autora a concluir que a categorização de itens lexicais em Libras se dá de forma estrutural, definida dentro do contexto sintático, e não de forma morfológica.

Outra característica da Libras bastante peculiar é a referenciação através da apontação. De acordo com Prado e Lessa-de-Oliveira (2012), certos elementos dêiticos próprios de línguas de sinais, tratados pelas autoras como Localizadores (Locs.), podem funcionar como argumentos de raízes lexicais em estruturas sentenciais. Esses elementos dêiticos, que marcam referentes reais ou imaginários no espaço físico da enunciação, podem ser articulados ou não-articulados, conforme as autoras. Para Prado (2014), esse elemento pertence à categoria dos determinantes, ou corresponde ao sintagma determinante, como o sinal  (EI[e/a]) em (6a) e (6b), que é um exemplo de Loc articulado, segundo Prado (2014).

Almeida e Lessa-de-Oliveira (2015), considerando a constituição da estrutura argumental do sintagma verbal, observam os seguintes tipos de seleção argumental de verbos em Libras.

Quadro 3: Tipos de verbos, identificados conforme a estrutura argumental do VP em Libras

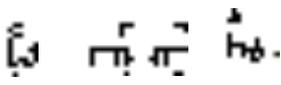
 BRUX[a] ADOT[ar] BEBÊ CINDERELA ‘A bruxa adota o bebê Cinderela.’	ADOTAR - verbo transitivo
 FLOR ENVI[ar] _{Loc} VOCÊ (VOCÊ) ‘Envio-lhe flores.’	ENVIAR - verbo ditransitivo-direcional
 BRUX[a] AGRADEC[er] _{Loc} MENSAGEIRO ‘A bruxa agradece ao mensageiro.’	AGRADECER - verbo ditransitivo-direcional
 MÃE MORR[er] ‘A mãe morre.’	MORRER - verbo inacusativo
 CINDERELA TRABALH[ar] ‘Cinderela trabalha.’	TRABALHAR - verbo inergativo
 CINDERELA S[er] BEBÊ INOCEN[te] ‘Cinderela é bebê inocente.’	SER - verbo copulativo
 [ir] HISTÓRIA LocHISTÓRIA NARR[ar] ‘Vou uma história narrar.’	IR - verbo auxiliar e NARRAR - verbo transitivo
 BRUX[a] MAND[ar] TRABALH[ar] _{SERVIÇO DOMÉSTICO} ‘A bruxa manda fazer o serviço doméstico.’	MANDAR - verbo causativo e TRABALHAR _{SERVIÇO DOMÉSTICO} – verbo autossaturado

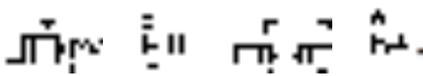
Fonte: Adaptado de Almeida e Lessa-de-Oliveira (2015, p. 278)

Em estudo que objetivou investigar as propriedades funcionais de tempo, aspecto e modo, Silva (2015) chega a resultados que indicam que, em Libras, a marcação de tempo estaria relacionada à de aspecto, e por isso a marcação de tempo se realiza por

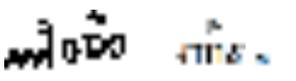
processos que têm a dêixis como eixo central. Dessa forma, com base no arcabouço teórico da Morfologia Distribuída, a autora assume a hipótese de que o sistema de marcação temporal que se estrutura em Libras parte de uma Âncora Temporal Lógica que associa: o *passado marcado* à presença do traço [Precedência] somente; o *passado não-marcado* à presença dos traços [Precedência]+[Inteireza]; o presente marcado à presença do traço [Inteireza] somente; e o presente não-marcado à ausência de qualquer desses traços.

Dessa forma, conforme a autora, verbos com aspecto durativo, como *morar*, sinalizam o presente sem marca morfofonológica (7a), mas para o passado uma marcação é exigida (7b), diferentemente de verbos pontuais, que sinalizam o passado sem marca morfofonológica (8a) e uma marcação de tempo presente, como HOJE em (8b), produz efeitos semelhantes ao que verificamos no tempo presente em outras línguas como o Português.⁸ Já em (8c) a interpretação de futuro é garantida pelo fato de AMANHÃ representar um intervalo de tempo certamente depois do momento da fala.

(7) a. 
 EU MOR[ar] AQUI
 ‘Eu moro aqui.’

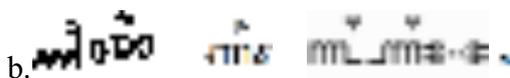
b. 
 PASSADO EU MOR[ar] AQUI
 ‘Eu morava/morei aqui.’

c. 
 FUTURO EU MOR[ar] AQUI
 ‘Eu vou morar aqui’ ou ‘Eu morarei aqui.’

(8) a. 
 J-O-Ã-O CHEG[ar]

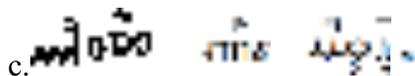
⁸ Explica a autora que a ambiguidade que observamos em (8b) entre passado e futuro é curiosamente provocada pela presença do sinal HOJE, pois, como o evento CHEG[ar] é pontual, a sua ocorrência pode se dar em diferentes pontos do intervalo do dia em curso, tanto antes como depois do momento da fala. Em Português, a frase “João chega hoje” apresenta uma leitura de futuro, isto é, ocorrência do fato após o momento da fala, não obstante a ausência de qualquer marca de futuro, seja como flexão verbal seja como advérbio.

‘João chegou.’

b. 

J-O-Ã-O CHEG[ar] HOJE

‘João chegou/chegará hoje.’

c. 

J-O-Ã-O CHEG[ar] AMANHÃ

‘João chegará amanhã.’

(adaptado de SILVA; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2016, p. 174)

Quanto à ordem frásica, que também é objeto de discussão entre alguns pesquisadores, decidimos não entrar nesse mérito por ser um terreno ainda muito movediço. Assumimos, então, todas as ordens que nos foram apresentadas: Sujeito + Verbo + Complemento; Sujeito + Objeto + Verbo; Verbo + Sujeito (implícito) + Objeto; Objeto + Sujeito + Verbo.

4. NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

4.1 Consciência linguística

Para a psicologia, a consciência é uma habilidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas inseridas em um conjunto de fenômenos. Sendo assim, podemos articular que a consciência linguística permite fazer referência à capacidade de descrever e agir sobre os próprios conhecimentos linguísticos. O indivíduo usa e manipula a língua de maneira inconsciente até que atinja altos níveis de consciência linguística.

Conforme Cielo (2001) a consciência linguística ou metalinguagem diz respeito à habilidade de refletir sobre a língua, ou seja, de tratar a língua como objeto de análise e observação. Tal consciência linguística/metalinguagem pode estar relacionada a três diferentes níveis: o fonológico, o lexical e o sintático. A consciência lexical, habilidade de segmentar a fala em palavras; a consciência fonológica, capacidade de analisar a fala de acordo com os seus sons componentes; e nosso recorte, a consciência sintática, relacionada à habilidade de refletir e manipular a estrutura das sentenças em um determinado enunciado.

A capacidade de refletir sobre a linguagem é conhecida como consciência metalinguística e se dá em vários níveis: consciência fonêmica (fonológica), consciência da palavra, consciência da forma, consciência pragmática. Enquanto as duas primeiras se referem à consciência de subunidades da língua, as últimas referem-se à habilidade de refletir sobre o significado e a aceitabilidade de unidades maiores da língua (sintagma, sentenças, textos) (KATO, p. 27, 1997).

Com base nessas reflexões, observamos que a consciência linguística se constitui de acordo com os níveis de segmentação dos sistemas linguísticos. Nesse contexto, a consciência pragmática e a sintática estão no topo dessa hierarquia, dependendo, conseqüentemente, dos subníveis morfológico e fonológico. Também observamos uma inter-relação entre esses níveis, na qual a consciência dos níveis mais altos e complexos, como o pragmático e o sintático, depende da consciência dos níveis mais baixos, a começar pelo fonológico.

Assim, dominar todas essas consciências leva o indivíduo para o estágio do conhecimento explícito, que é o conhecimento reflexivo e sistemático da língua de uma

forma consciente, é conhecer e saber que conhece os princípios e regras que regulam a utilização em modalidade falada e escrita do sistema linguístico que usa.

4.2 Consciência sintática

A sintaxe é o nível linguístico que representa um sistema complexo, o qual controla as relações entre os elementos básicos dos sistemas linguísticos, neste caso, as palavras e os morfemas. É na sintaxe que a teoria gerativista, fundamental neste trabalho, deposita toda sua análise ocupando sempre um lugar central. Isso ocorre porque é exatamente no componente sintático que se revela o caráter gerativo das línguas, que é a capacidade de usar itens finitos para gerar componentes infinitos, como já foi mencionado anteriormente.

Nas línguas orais, no que se refere à Consciência Sintática (CS), há poucos estudos e testes propostos. No entanto, podemos assumir que desenvolver a CS é mostrar habilidades sobre: (1) as unidades estruturais da frase; (2) funções sintáticas; (3) classes de palavras; (4) processos de concordância; (5) distinção entre frases simples e complexas; e (6) sensibilização à ordem. (DUARTE, 2008).

Partimos aqui, conforme mencionamos acima, da ideia de que a consciência sintática é um nível complexo de consciência linguística, que para ocorrer depende da constituição da consciência dos níveis abaixo – o morfológico e o fonológico, incluindo-se aí a percepção do item lexical no topo desses dois níveis, que são, na verdade, sublexicais.

Se nas línguas orais os estudos sobre CS ainda são poucos, para as LSs são menos ainda. Além do fato de que estudos sobre as LSs serem muito recentes, ainda são muito poucos os estudos descritivos, aqueles que definem as categorias gramaticais dos sinais, bem como as funções sintáticas e as unidades frasais.

4.3 A importância da escrita para a consciência sintática

Segundo Bublitz (2010):

A consciência sintática refere-se à habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. Essa capacidade está diretamente ligada ao caráter articulatório da linguagem humana, isto é, pelo fato de ser constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, partindo de diferentes combinações, um número

infinito de mensagens. Para tanto, fazem-se necessárias regras convencionais de combinação entre as palavras que possibilitem uma organização da linguagem de modo que produzam enunciados com sentido. Eis aí uma relação íntima entre as consciências sintática e semântica (p. 92).

O título dessa seção é: “A importância da escrita para a consciência sintática”, porque a proposta deste trabalho parte do ensino de uma escrita de Libras e o acompanhamento de parte do processo de aprendizagem da mesma; no entanto, o título também poderia ser: “A importância da consciência sintática para o aprendizado da escrita”, pois como já vimos, pesquisas apontam que é a consciência sintática que oferece ao indivíduo a capacidade de se organizar mentalmente para manipular as palavras, nesse caso, os sinais, e dispô-las numa estrutura frasal com as suas respectivas funções sintáticas.

Conforme Flôres (2018), a complexidade da morfologia do Português Brasileiro leva a uma multiplicidade de aspectos morfossintáticos presentes na escrita e, em ocasiões determinadas, também na fala (formal), que podem representar dificuldades aos leitores iniciantes das camadas populares, pois, conforme esse autor, de modo geral, esses falantes não utilizam as mesmas marcas morfológicas da escrita de nomes e de verbos, em nenhuma circunstância – formal ou informal – dos usos linguísticos orais ou escritos que empregam, usualmente, para se expressar. Sobre isso, Flôres (2018) cita exemplos como as trocas de: ‘nós vai’ por ‘nós vamos’; ‘us pé’ por ‘os pés’; ‘us omi’ por ‘os homens’; ‘as galinha ponha ovu’ por ‘as galinhas põem ovos’; ‘qué que eu busco o livro?’ por ‘quer que eu busque o livro?’ e assim por diante. Comenta o autor que:

O problema desses falantes parece ser o da falta de alternativa, pois a maioria deles não teve nem tem contato com as outras formas paradigmáticas da língua escrita e isso acaba por imobilizá-los, expressivamente, complicando ainda mais o seu aprendizado da leitura. Em suma, esses falantes não conseguem mudar o registro em situações em que isso se faz necessário (FLÔRES, 2018, p. 152).

Considerando a interferência da interdependência dos níveis da estrutura linguística na consciência sintática, que comentamos na seção anterior, podemos, ao observar uma pessoa não alfabetizada usar a língua na modalidade falada, notar que a consciência fonológica dessa pessoa ainda não alcançou um estágio alto. O que quer dizer que essa pessoa pode usar palavras sem ter consciência de onde exatamente acaba uma e

começa a outra. Um exemplo disso é a ocorrência, corriqueiramente observada na fala de pessoas analfabetas ou com baixo grau de escolaridade, em certas regiões do norte brasileiro, de palavras como *nanoscada* e *avadoce*, em vez de *nós moscada* e *erva doce*, em que dois itens lexicais são realizados como um. Ou seja, uma dificuldade de percepção em nível fonológico se estendeu ao nível sintático de composição do sintagma, que seria de nome + adjunto e não apenas de um nome. O contato com esses itens escritos faz o falante não só perceber os fonemas representados pelas letras com que são escritos esses itens lexicais, como também perceber que se trata de itens lexicais separados, pelo espaço em branco da escrita.

Com base nisso, citando pesquisadores como Gogh e Larson (1995) e Melo (2006), comenta Flôres (2018) que a consciência fonológica é um fator decisivo, porém não o único a ser levado em conta no que diz respeito à aprendizagem leitora de escritas alfabéticas. Disso decorre, conforme o autor, que os termos ‘escrita’ e ‘soletração’, bem como a subsequente reflexão sobre o significado das palavras envolvem outra habilidade metalinguística: a consciência morfológica, a qual também importa considerar.

Citando ainda as pesquisas de Carlisle (1995), Deacon e Bryant (2005), Nunes e Bryant (2006), Deacon e Kirby (2004), comenta ainda Flôres (2018) que diversas pesquisas indicam que a consciência morfológica contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita em vários sistemas de escrita alfabética como também na leitura de palavras individuais, na compreensão de textos e na leitura de pseudopalavras.

Como se verifica, as referidas pesquisas focalizam a importância da consciência linguística (fonológica e morfossintática) para o desenvolvimento da habilidade da leitura. Estamos assumindo aqui uma posição um pouco mais ampla, que seria a do vice-versa, isto é, se é verdade que a consciência linguística é fundamental para a aprendizagem da escrita nas habilidades de ler e escrever, estamos assumindo que o inverso também ocorre: a aquisição da escrita contribui para o desenvolvimento de consciência linguística em seus diversos níveis, numa relação de interdependência hierárquica entre os níveis do sistema linguístico.

Dessa maneira, consideramos que é a partir do aprendizado da sua língua na modalidade escrita que essa consciência vai tomando forma e possibilita esse indivíduo diferenciar e separar os fonemas e também itens lexicais. O mesmo ocorre no nível sintático, o aprendizado do sistema de escrita confere ao indivíduo tomar consciência da

estrutura da frase, da existência de sentenças simples e complexas e de categorias e funções gramaticais.

4.4 A escrita de sinais e sua importância para a consciência linguística

Atualmente, no Brasil, apresentam-se quatro propostas de escrita de sinais, uma desenvolvida nos Estados Unidos, o sistema *SignWriting* (SW); e três desenvolvidas no Brasil: a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita de Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Língua de Sinais (VisoGrafia). Apesar disso a Libras ainda é considerada uma língua ágrafa por não apresentar uma escrita historicamente construída que seja usada de fato pela maioria dos indivíduos das comunidades surdas do país. (McCLEARY, 2000).

Para este trabalho elegemos o Sistema de Escrita de Libras – SEL, que é um sistema trácico-fonêmico, de natureza não-logográfica⁹, com caracteres que representam traços fonológicos distintivos, elementos articulatórios do sinal. Esse sistema foi desenvolvido pela Profa. Dra Adriana S. C. Lessa-de-Oliveira, em projeto de pesquisa que se desenvolveu de 2009 a 2012, recebendo o sistema SEL aprimoramentos em grau menor nos anos subsequentes até 2018. Compreendendo que, como língua natural, as línguas de sinais apresentam um módulo fonológico, isto é, um módulo articulatório, que, pela natureza dessas línguas, se realiza de maneira gestual, Lessa-de-Oliveira se propôs a elaborar um sistema que representasse a forma articulatória do sinal.

Assim, esse sistema foi desenvolvido com o propósito de servir à escrita cotidiana da Libras, mas têm servido também para transcrição de dados dessa língua em trabalhos de pesquisa, mesmo não sendo criada para esse fim, pois pelo seu caráter trácico-fonêmico, a SEL tem se mostrado capaz de representar os traços articulatórios dos sinais de forma muito precisa. Segundo relato da autora, este sistema foi desenvolvido após intensa investigação a fim de descobrir as propriedades articulatórias que constituem os signos da Libras. A partir dessas investigações realizadas entre 2009 e 2012, a autora conclui que:

⁹ Um sistema logográfico é aquele que utiliza um grafema simples que representa uma palavra ou morfema, isto é, uma unidade linguística significativa, como exemplos podemos citar o sistema de escrita *kanji*, utilizado pelos japoneses, e os pictogramas, escrita rudimentar utilizada na Antiguidade.

[...] os segmentos *configuração de mão (dez)*, *movimento (sig)*, *ponto de articulação* ou *locação (tab)*, *orientação do movimento*, *orientação da palma* e *expressão facial*,¹⁰ citados por outros pesquisadores, pertencem a um primeiro nível de segmentação de sistemas articulatórios de línguas de sinais, sendo mais equiparáveis a traços distintivos do que a fonemas. Juntamos aos traços acima outros descobertos durante nossas análises, são eles: *três eixos de posição da mão*, *três planos de movimento*, *tipo de movimento de mão*, *movimento de dedo*¹¹ e *ponto de toque*.

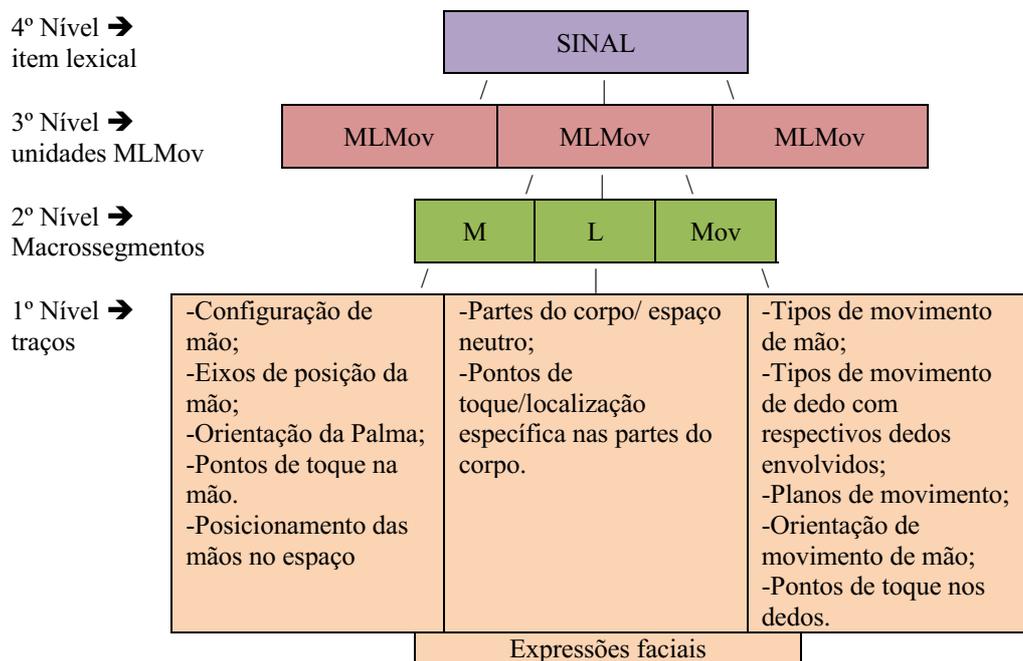
Acima desse primeiro nível de traços encontramos outro composto de três tipos de elementos, que tratamos como macrossegmentos. São eles: *Mão (M)*, *Locação (L)* e *Movimento (Mov)*. No macrossegmento *Mão*, entram os traços: *configuração de mão*, *eixo da mão*, *orientação de palma* e *pontos de toque (toque na mão)*; no macrossegmento *Locação* entram os traços: *parte do corpo* e *ponto de toque (toque no corpo)*; e no macrossegmento *Movimento* entram os traços: *movimento de mão*, que inclui *tipo*, *plano* e *direção* e *movimento de dedo*, que inclui *identificação de dedos* e *tipo de movimento*. O traço *expressão facial* não entra em nenhum desses macrossegmentos, embora reconheçamos a importância dele na estrutura de alguns sinais. Por outro lado, verificamos que nem toda expressão facial é componente de um sinal, estando relacionada à sentença ou a outros aspectos da comunicação (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019, p. 111-112).

O que Lessa-de-Oliveira (2012) faz é propor, a partir de suas observações, como seria a estrutura articulatória do sinal, para, com base nessa estrutura, construir um sistema de escrita. No quadro abaixo, observamos mais detalhadamente a estrutura proposta por essa autora:

¹⁰ Conforme LESSA-DE-OLIVEIRA (2019), esses segmentos são comumente tratados na literatura sobre línguas de sinais como *parâmetros*, mas preferimos tratá-los aqui apenas como *traços*.

¹¹ Conforme LESSA-DE-OLIVEIRA (2019), o segmento *movimento* já citado por outros autores corresponde apenas a *movimento de mão*.

Quadro 4: Estrutura articulatória do sinal em línguas de sinais



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019, p. 111).

Conforme se observa no Quadro 4, para Lessa-de-Oliveira (2012, 2019) o sinal em Libras se articula em quatro níveis, a saber: 1º dos traços distintivos (configuração de mão, eixo da mão, orientação de palma, partes do corpo, tipo de movimento, direção do movimento etc.); 2º dos macrossegmentos Mão, Locação e Movimento; 3º da unidade MLMov, formada pelos macrossegmentos; e 4º do item lexical, o sinal.

O sistema SEL (Lessa-de-Oliveira, 2019) foi elaborado tomando como base a unidade MLMov e seus macrossegmentos e traços. Assim, esse sistema representa através de caracteres e diacríticos os traços do 1º nível articulatório, preservando a estrutura organizacional dos macrossegmentos, em 2º nível, conforme representado nos exemplos a seguir, apresentados pela autora.

Quadro 5: Representação do sinal pela escrita SEL

<p>(1) MANDAR</p>  <p>[MLMov]</p>	<p>– Trata-se de um sinal constituído por uma unidade MLMov [M - II / L - Q / Mov - U], em que a mão configurada em zê (II)¹², no eixo superior/palma para dentro (Q), faz um movimento curvo para baixo no plano sagital (U).</p>
<p>(2) CAVALO</p>  <p>[MLMov]</p>	<p>– Trata-se de um sinal constituído por uma unidade MLMov [M - M / L - V / Mov - L], em que a mão configurada em uele (M)¹³, no eixo superior/palma para frente (V), tocando o lado direito (>) da cabeça (O), fecha duas vezes (=) os dedos indicador e médio (L).</p>

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019, p. 112)

Sobre os exemplos no quadro acima explica Lessa-de-Oliveira (2019) que o sistema SEL procura representar os três macrossegmentos da unidade MLMov da seguinte forma:

O macrossegmento Mão (M) é representado sempre por um caractere que corresponde ao traço *configuração de mão* (no sinal MANDAR, a configuração zê II e, no sinal CAVALO, a configuração uele M), sobre o qual recai um diacrítico que representa os traços *eixo/orientação de palma* amalgamados (no sinal MANDAR, o diacrítico Q e, no sinal CAVALO, o diacrítico V).¹⁴ O macrossegmento Locação (L) é composto por um caractere que representa o traço *parte do corpo* (no sinal MANDAR, o caractere O e, no sinal CAVALO, o caractere >). O traço *ponto de toque* aparece neste macrossegmento em forma de diacrítico (no sinal CAVALO, o diacrítico =). Por fim, o macrossegmento Movimento (Mov) é representado por um caractere que reúne, no caso do movimento de mão, os traços *tipo, plano e direção* amalgamados (no sinal MANDAR, o caractere U). No caso de *movimento de dedo*, representamos o dedo ou os dedos envolvidos no movimento através dos caracteres de dedos isolados (II - polegar, I - indicador, I - médio, - anelar e I - mínimo) ou através de suas formas combinadas (no caso do sinal CAVALO, o caractere L). O tipo de movimento desses dedos é representado por um

¹²  Configuração zê.

¹³  Configuração Uele.

¹⁴ Segundo Lessa-de-Oliveira (2019, p. 112), “o diacrítico de eixo marca a posição da mão apenas no início do movimento. Depois do movimento o eixo pode mudar, mas isso não precisa ser marcado a não ser que seja indispensável. Então, outro diacrítico de eixo/orientação de palma é colocado sobre o caractere de movimento.”

diacrítico (no sinal CAVALO pelo diacrítico ■, que significa fechar os dedos duas vezes). (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019, p. 112).

Conforme explica detalhadamente a autora nesse inserto, podemos verificar como funciona esse sistema de escrita e que, de fato, se trata de um sistema trácico por representar os traços articulatórios de nível 1 e também fonêmico, na medida em que também representa o nível 2, quando representa o macrossegmento na combinação de caracteres e diacríticos. Em anexo, encontra-se uma ampla apresentação de todos os caracteres, diacríticos e regras do SEL, em versão atualizada.

A utilização de um sistema de escrita como o SEL, justamente pelo seu caráter trácico-fonêmico, propicia a observação da estrutura articulatória do sinal, uma vez que esse sistema representa e por isso mesmo explicita os níveis da estrutura articulatória do sinal desde o primeiro. Ou seja, o contato com esse sistema pode criar condições para observação da estrutura articulatória do sinal, isto é, consciência fonológica sobre a língua de sinais, sendo a consciência fonológica o primeiro degrau no desenvolvimento de consciência da palavra, consciência morfossintática e pragmática.

Como já dissemos, esse pode ser um caminho de mão dupla, isto é, a aquisição de uma escrita favorece o desenvolvimento de consciência linguística e, por sua vez, a consciência linguística favorece a aprendizagem da leitura e da escrita. E, se o desenvolvimento de consciência linguística é de suma importância para ouvintes no trato com sua língua nativa, para os surdos a importância de consciência linguística sobre a língua de sinais que ele usa triplica, uma vez que as dificuldades linguísticas, seja no uso da língua de sinais seja na aquisição da língua oral em modalidade escrita, constitui o maior problema no gozo de uma vida social plena por pessoas surdas. Portanto, o desenvolvimento de consciência linguística para esses indivíduos pode, sem dúvida, representar um salto de qualidade comunicativa e de vida bastante significativos.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Sujeitos-informantes e corpus

Retomando nosso objeto de estudo, consciência sintática sobre a Libras por surdos e ouvintes falantes dessa língua, explanamos, nesse capítulo, os procedimentos que utilizamos para responder às perguntas deste estudo. Utilizando método experimental, realizamos a coleta de dados em duas etapas: Etapa I, que consistiu da aplicação de um teste de consciência sintática sobre a gramática sinalizada, elaborado por nós, o qual apresentaremos na seção 4.2; Etapa II, consistiu da reaplicação do mesmo teste de consciência sintática da etapa I, após participação dos sujeitos-informantes em um curso de escrita SEL, do qual falamos na seção 4.5.

Começamos pela descrição dos nossos grupos de informantes ressaltando que optamos por formar dois grupos, um de surdos e outro de ouvintes falantes de Libras, com o propósito de verificar, através da comparação dos resultados desses dois grupos, se os fatores consciência linguística já desenvolvida por uso efetivo da modalidade escrita de outra língua, como é o caso dos ouvintes em relação ao Português, e a condição de falante da Libras como L1 ou L2 interfeririam no desenvolvimento de consciência sintática sobre a Libras.

Como já mencionamos na introdução, utilizamos método experimental via aplicação de teste, para a coleta de dados. Considerando todas as etapas de nosso teste, selecionamos para os grupos de informantes, surdos e ouvintes que se disponibilizaram a também fazer parte do curso do ensino da escrita SEL. Para a análise, denominamos assim os nossos dois grupos de informantes: surdos-informantes (S-INF), e ouvintes-informantes (O-INF):

Quadro 6: Dados dos sujeitos-informantes surdos

SUJEITOS-INFORMANTES SURDOS					
S-INF	Idade atual	Idade de aquisição da Libras	Escolaridade	Contexto de aquisição	Local em que fala Libras
S-INF 1	21 anos	8 anos	Médio- técnico incompleto	Igreja	Escola e Comunidade Surda
S-INF 2	19 anos	15 anos	Médio completo	Comunidade e surda	Escola e Igreja
S-INF 3	30 anos	18 anos	Superior Incompleto	Adquiriu com ouvintes	Associação, Faculdade, e Igreja.
S-INF 4	30 anos	9 anos	Superior Incompleto	Igreja	Igreja
S-INF 5	28 anos	4 anos	Médio Completo	Adquiriu com ouvintes	Igreja e família
S-INF 6	31 anos	14 anos	Médio Completo	Escola	Escola

Fonte: elaboração própria

Quadro 7: Dados dos sujeitos informantes ouvintes

SUJEITOS-INFORMANTES OUVINTES					
O-INF	Idade atual	Idade de aquisição da Libras	Escolaridade	Contexto de aquisição: casa, escola, comunidade surda	Local em que fala Libras
O-INF 1	48 anos	32 anos	Superior	Comunidade surda e Cursos	Trabalho, e comunidade Surda
O-INF 2	35 anos	32 anos	Superior	Adquiriu com intérprete ouvinte	Igreja e Trabalho
INF.O 3	29 anos	12 anos	Mestrado	Cursos	Igreja
O-INF 4	33 anos	19 anos	Superior Completo	Cursos	Comunidade Surda

O-INF 5	22 anos	22 anos	Superior Incompleto	Associação de Surdos	Comunidade Surda
O-INF 6	39 anos	30 anos	Superior Completo	Cursos	Igreja

Fonte: elaboração própria

Os *corpora* de nosso estudo se constituíram assim, de respostas a tarefas de um teste em material impresso, utilizando-se de imagens representativas dos sinais da Libras, montadas numa cartilha (em anexo a essa dissertação) individual para cada informante, em que cada tarefa trouxe alternativas de múltipla escolha, ou de resposta única. Para analisá-los utilizamos a escrita SEL acompanhada de glosas, e transcrição em Língua Portuguesa. Faremos no próximo capítulo, extensa descrição das tarefas do teste realizadas e do sistema de escrita SEL, que utilizamos não apenas para transcrição dos dados como também para o ensino de Libras em modalidade escrita. Deixamos a justificativa da escolha do método de transcrição dos dados para a seção em que apresentamos a SEL, e porque esse também foi o sistema escolhido para realização das transcrições dos dados.

Pelo fato de estarmos lidando com informantes humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, conforme determina a legislação em vigor, com inscrição CAAE: 95946518.2.0000.0055, e após ser aprovada de acordo com o parecer de número 2.926.759, o grupo de sujeitos-informantes foi composto e mediante assinatura de Termo de Livre Esclarecimento e Termo de Permissão de Uso de Imagens, deu-se prosseguimento à coleta de dados sobre a ordem dos constituintes oriundas de análises sintáticas da Libras, nas modalidades falada e escrita, utilizando-se metodologia transversal e experimental em todos os momentos descritos anteriormente, no teste de consciência sintática antes e após o contato com a modalidade escrita da Libras, bem como no processo de aprendizagem do Sistema de Libras – SEL. Toda a documentação encontra-se em anexo à essa dissertação.

Os dados dos aspectos sintáticos foram analisados com base no modelo de Princípios e Parâmetros da Teoria Gerativista e em seu desdobramento mais recente, o Programa Minimalista (1995). A Teoria de Princípios e Parâmetros, a partir daqui TPP, dá conta de explicar as semelhanças e diferenças nas línguas humanas, bem como toda a

variedade gramatical existente nelas. Após análise e tabulação dos dados, realizou-se a discussão dos resultados com base nos dados dos teóricos que fundamentam o trabalho.

5.2 Método utilizado e outros testes de consciência sintática

O presente estudo é de caráter transversal e de cunho experimental. Com o objetivo de investigar o nível de consciência sintática em usuários da Libras sem e com o auxílio de um sistema de escrita, como já dissemos, utilizamos como instrumentos testes linguísticos, adaptados da metodologia utilizada por Adams *et al* (2006) em “Consciência Fonológica em Crianças Pequenas” e de Capovilla e Capovilla (2006) em “Prova de Consciência Sintática”. Para nosso teste demos o nome de: *Teste de Consciência Sintática em Língua Sinalizada* (doravante TCSLS). O TCSLS se constitui de tarefas, sobre as quais discorreremos na seção 4.4.

Realizamos as etapas de coleta de dados da seguinte forma: primeiramente elaboramos o TCSLS a partir dos testes já existentes supracitados; fizemos, antes de sua execução, uma primeira aplicação desse teste como piloto, em um grupo de controle com sujeitos-informantes diferentes do grupo teste, para verificação da adequação dos instrumentos de pesquisa; aplicamos, depois de análises e ajustes, as cinco tarefas do TCSLS, para investigar se existe consciência sintática e em que nível, em usuários de Libras que ainda não tiveram contato com nenhum tipo de escrita das línguas de sinais, separados em dois grupos: surdos e ouvintes bilíngues Português/Libras. Num segundo momento, estes grupos passaram por um processo simplificado de aprendizagem da escrita SEL.¹⁵ Após essa etapa, os sujeitos-informantes foram novamente submetidos às cinco tarefas do TCSLS, para testar se houve alteração no desenvolvimento de níveis de consciência sintática nesses sujeitos a partir do contato com a língua em modalidade escrita.

Sendo de caráter experimental, tivemos que lidar com variáveis, que se distribuíram como dependentes e independentes. As variáveis dependentes para esta pesquisa foram: verificação do grau de percepção (se percebe, se percebe parcialmente ou se não percebe) dos seguintes elementos sintáticos: sinal, ação construída, sintagma e

¹⁵ Nesse processo simplificado de aprendizagem da SEL foi feita apenas uma etapa de ensino do sistema, trabalhando com um número reduzido de sinais, embora todo o sistema tenha sido apresentado, a fim de tornar viável o ensino do sistema num espaço curto de tempo.

frase; e as variáveis independentes foram: grau de letramento e/ou contato com uma língua escrita (escrita do Português), e escolaridade que acreditamos ter forte influência no nível de consciência sintática.

5.3 Teste piloto e adequação

O teste piloto foi realizado na cidade de Vitória da Conquista – BA com um surdo, aluno da UESB, uma ouvinte, intérprete de Libras da UESB, e duas surdas, alunas do IFBA (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia). A princípio, havia no teste cinco tarefas. A partir do piloto, reduzimos o número de frases de algumas tarefas e acrescentamos a sexta tarefa, que foi posteriormente acoplada à primeira tarefa, ficando assim parte A e parte B. Houve também mudança na pergunta da segunda tarefa, no qual perguntávamos qual seria o sinal mais importante da frase, o que dificultava o entendimento dos informantes para chegarmos num resultado adequado, mudamos então para a pergunta: “Qual é o verbo da frase?”, consideramos assim que a pergunta feita deste modo não implicaria dificuldade com conhecimento metalinguístico, uma vez que nosso grupo de informantes era composto por pessoas que possuíam escolaridade acima do nível médio.

A escolha pela redução do número de frase nas tarefas do TCSLS se deu porque, devido ao número grande de frases, o teste ficou cansativo em relação ao tempo de realização. Outra mudança significativa foi a maneira de fazer as perguntas, pois primeiro fazíamos a pergunta sinalizando na hora da aplicação. Depois do teste piloto, optamos por criar uma cartilha com as frases usando os sinais da Libras através de imagens para facilitar a análise das frases pelos informantes. Essa cartilha encontra-se no apêndice. Todo o teste piloto foi gravado em vídeo.

5.4 Descrição das tarefas do TCSLS

Conforme as informações supracitadas foram feitas, neste primeiro momento, seis tarefas que tinham como objetivo investigar a presença e o nível de consciência sintática dos sujeitos informantes. Essas tarefas estão descritas a seguir.

Tarefa 1 -TCSLS – parte A: Juízo de gramaticalidade – leitura de frases

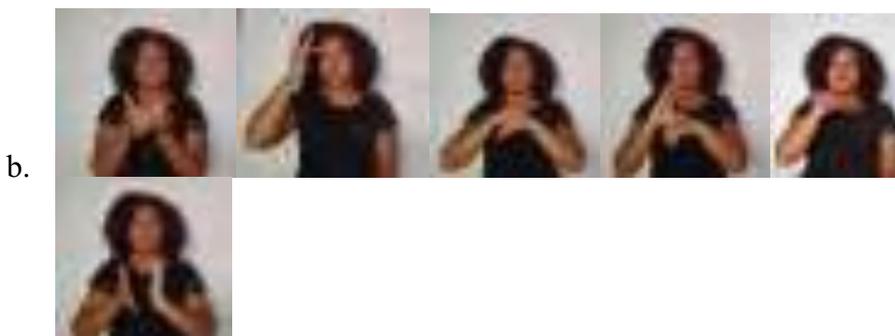
Objetivando testar a variável dependente ‘juízo de gramaticalidade com base na leitura de frases’, realizamos a tarefa 1, utilizando, como método de obtenção de dados, o caminho que se descreve a seguir. Apresentamos aos informantes, como controle de variáveis independentes, cinco frases em Libras, com duas opções de escolha, uma gramatical e outra agramatical, produzidas e modificadas por falantes nativos de Libras, e pedimos para que o sujeito-informante marcasse, no papel, qual frase ele acredita ser melhor articulada. Algumas frases foram retiradas de vídeos de surdos veiculadas pelo *Youtube*, e outras de pesquisas anteriores arquivadas no laboratório, no banco de dados do Grupo de Pesquisa das Estruturas gramaticais e Aquisição da Linguagem (GPEGAL/UESB). Com a ajuda de um surdo considerado nativo falante de Libras, essas frases foram modificadas para que ficassem agramaticais. As frases utilizadas estavam em imagens numa cartilha.

Frases:

Frase T1-1: (Fonte: *Youtube* - Eden Veloso)



VOCÊ COMEÇ[a/ar] CURSO LIBRAS AMANHÃ NOITE?



*COMEÇ[a/ar] AMANHÃ NOITE CURSO VOCÊ LIBRAS?

Tradução: Você começa o curso de Libras amanhã à noite?

Frase T1-2: (Fonte: *Youtube* – Eden Veloso)



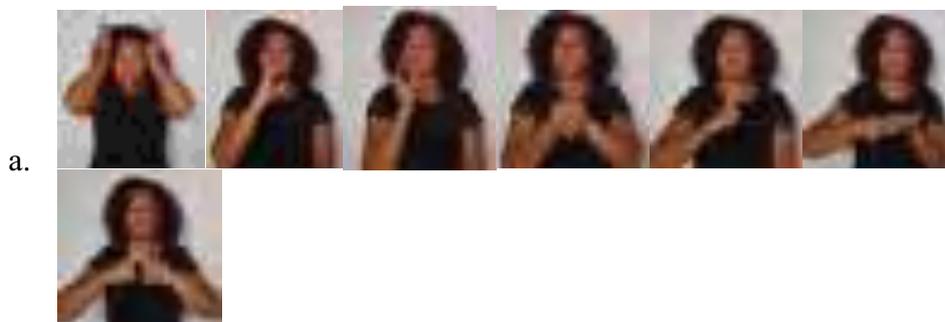
CURSO NOITE QUANT[o] PAG[a/ar]?



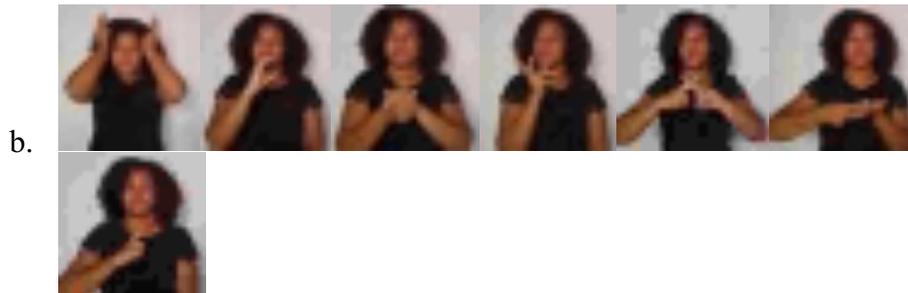
*PAG[a/ar] CURSO QUANT[o] NOITE?

Tradução: ‘O curso da noite custa quanto?’

Frase T1-3: (Fonte: Banco de dado do GPGAL: Joziel)



LEBRE LIGEIRA LENTA TARTARUGA T[er] MARC[ar/aram]
COMPET[ir].



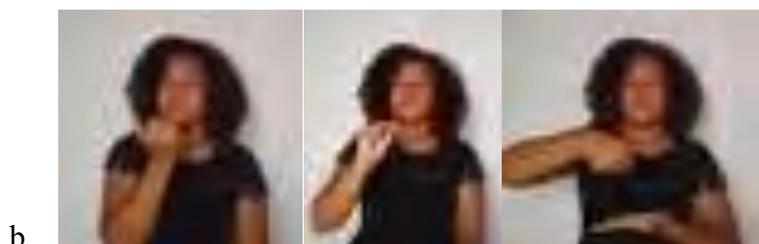
*LEBRE LIGEIRA TARTARUGA LENTA COMPET[ir] MARC[ar/aram]
T[er].

Tradução: ‘ A lebre ligeira e a tartaruga lenta marcam uma competição.’

Frase T1-4: (Fonte: Banco de dado do GPGAL: Joziel)



CEST[o/a] COM[er] T[er] O^QUE?



* COM[er] O^QUE CEST[o/a]?

Tradução: ‘No cesto tem o quê de comer?’

Frase T1-5: (Fonte: A vida em Libras –TV INES)



GRAMÁTICA T[er] VÁRI[as] RAMIFICAÇ[ões].



* VÁRI[as] GRAMÁTICA RAMIFICAÇÕES T[em/er].

Tradução: ‘A gramática tem várias ramificações.’

Tarefa 1-TCSLS – parte B: Juízo de gramaticalidade – produção de frase

Com o objetivo de testar a variável dependente ‘juízo de gramaticalidade com base na produção de frases’, considerando a hipótese de que a capacidade de estruturação de frases demonstra a percepção da frase como segmento sintático e a percepção do lugar adequado desse dentro da gramática própria da língua, realizamos uma segunda parte da tarefa 1, a parte B. Para execução do teste realizamos os seguintes passos metodológicos. Primeiramente, apresentamos aos indivíduos sinais soltos, impressos em imagens e solicitamos, em seguida, que formassem frases. A variável independente controlada nesse teste está no conjunto de sinais oferecidos, cujas grelhas temáticas de possíveis predicadores apresentavam inúmeras possibilidades de combinações com possíveis argumentos ali presentes.

Quadro 8: Sinais apresentados no teste 1 – parte B

IR 	AMANHÃ 	PASSE[ar] 	VIAJ[ar]/ NOV[o/a] 	M[eu/minha] 
EU 	VOCÊ 	EL[e/a] 	NÓS^DOIS 	RUA 
S[eu/ua] 	CASA 	SÃO PAULO 	PÃO 	NÃO 
AMIG[o/a] 	MÃE 	CACHORR[o/a] 	D[ar] 	CADERNO 
PÃO 	ESCREV[er] 	BOLO 	ZEBRA 	CAS[ar/ada/ado] 
MADRASTA 	PADRASTO 	IGREJA 	ESCOLA 	GOST[ar] 
PAI 	CAVAL[o] 	SIM 	CIDADE 	

Fonte: Elaboração própria

Após a produção das frases pelos nossos sujeitos-informantes, totalizando 83 frases, transcrevemo-las, colocamo-las na cartilha e solicitamos a quatro surdos, não componentes do grupo de sujeitos-informantes do teste, nativos em Libras, com aquisição num período inferior a sete anos, que fizessem o julgamento de gramaticalidade das frases.

Tarefa 2-TCSLS: Percepção da categoria verbal

Objetivando testar a variável dependente ‘consciência acerca de categorias gramaticais dentro da estrutura sintática em Libras’, isto é, acerca da noção de que os sinais, como elementos lexicais, exercem funções dentro de uma frase, sendo o eixo central dessa frase o verbo, realizamos a tarefa 2. O método empregado em tal tarefa executou os passos seguintes. Foram mostradas várias frases naturalísticas (produzidas por falantes de Libras considerados nativos), retiradas do *Youtube*, para que o informante, uma a uma, identificasse o verbo da frase, o elemento mais importante de um sintagma verbal. A variável independente controlada dessa tarefa corresponde à natureza das frases em Libras apresentadas, as quais variaram quanto ao número de verbos presentes entre zero (o que é possível em Libras) e dois. Importante dizer que, como todos os informantes têm escolaridade em certo grau, o conceito de verbo, que é assunto visto desde as seres iniciais, não é novo para nenhum deles, pelo menos em estudos sobre o Português, de modo que julgamos não ser necessário evitar o termo ‘verbo’, assumindo-o em vez de ‘ação da frase’ ou expressão equivalente. Julgamos inclusive que a utilização do termo ‘verbo’ atendia melhor aos objetivos do teste.

As frases foram apresentadas em imagens, e o falante deveria marcar qual sinal ou quais sinais ele identificou como o(s) verbo(s) da frase. Sendo possível assinalar nenhuma, uma ou mais opções.

Frase T2-1



Ø QUER[o] O^QUE? VERDADE (Rimar Segala)

‘Quero o que? A verdade!’

Frase T2-2



MUIT[os/as] SURD[os/as] PED[em]^ME EXPLIC[ar] TEMA[s]

RELACIONAD[os] PORTUGUÊS (A vida em Libras – TV INES)

‘Muitos surdos me pedem para explicar temas relacionados ao Português.’

Frase T2-3



Ø DIFÍCIL Ø SURD[o/a]? (Leo Viturino)

‘É difícil ser surdo?’

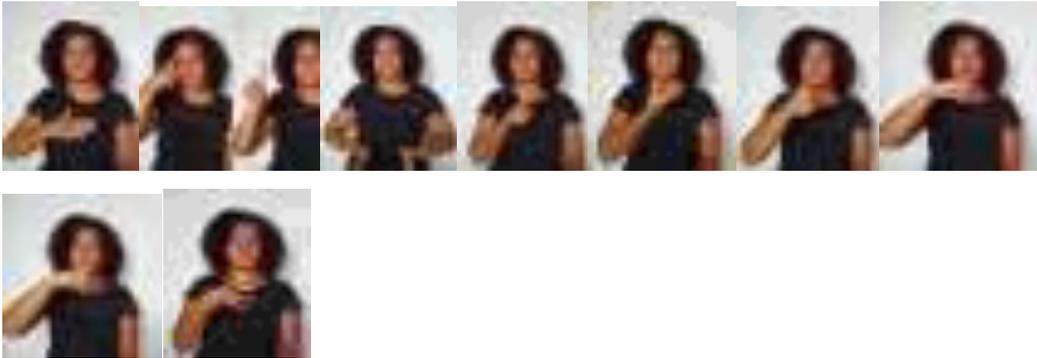
Frase T2-4



VOCÊ JÁ COM[eu] ESCOND[ido] EVIT[ar] D[ar] AMIG[os/as]? (Leo Viturino)

‘Você já comeu escondido para evitar dar aos amigos?’

Frase T2-5



M[eu] DIA NASC[imento] Ø 6 DEZEMBRO 1994 (Visurdo)

‘Meu dia de nascimento é seis de dezembro de 1994.’

Frase T2-6



EU T[enho] QUATRO CACHORR[os/as] MULHER (Visurdo)

‘Eu tenho quatro cadelas.’

Frase T2-7



DOMINGO EU GOST[o] EST[ar]^JUNTO FAMÍLIA (TV INES)

‘Aos domingos eu gosto de estar junto com a família.’

Frase T2-8



HOJE TARDE T[em] REUNIÃO (Fonte: TV INES)

‘Hoje à tarde tem reunião.’

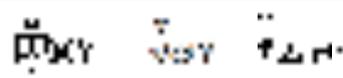
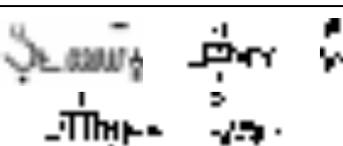
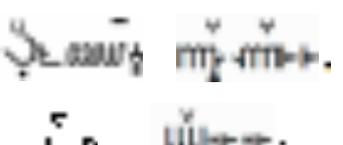
Tarefa 3-TCSLS: Percepção do sinal como segmento sintático

Objetivando testar a variável dependente ‘identificação do sinal como item lexical dentro da estrutura sintática’ realizamos a tarefa 3 do TCSLS. Tínhamos, nesse caso, a hipótese de que os informantes iriam contar, como sinal, todos os itens lexicais articulados como unidades MLMov, bem como classificadores (CL) e ações construídas (AC), embora esses elementos não se articulem nem desempenhem função sintática clara dentro da estrutura frasal como os sinais. Sobre CL Rodero-Takahira (2015) afirma que todos os tipos de sinais com CLs têm um significado mais geral de ‘entidade’, podendo esse significado corresponder a uma pessoa, animal ou objeto. E, a respeito de conceito e características de CL e AC, Oliveira (2020) propõe que os classificadores em Libras apresentam as seguintes características, são: convencionais não padrão; dependentes de iconicidade; estruturais sublexicais; dependentes de processo de aquisição em nível mediano; componentes da estrutura frasal em nível morfêmico; integram-se a estruturas constituídas por unidades discretas; e têm recorrência relacionada a processos sintáticos morfêmicos. Já as ações construídas, segundo essa autora, são: altamente idiossincráticas; dependentes da iconicidade em alto grau; não estruturais; dependentes de aprendizagem em baixo nível; susceptível à inter-relação com sinais, em processo de complementação de frases e textos; são de natureza contínua sem limite definido; e têm recorrência restrita a certos gêneros textuais. Apoiamos nossa análise nessa caracterização.

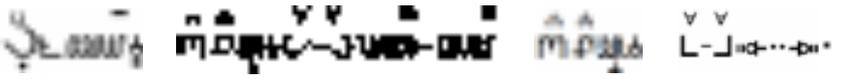
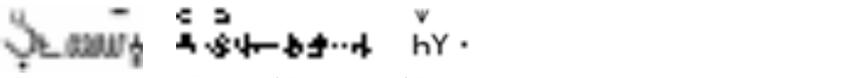
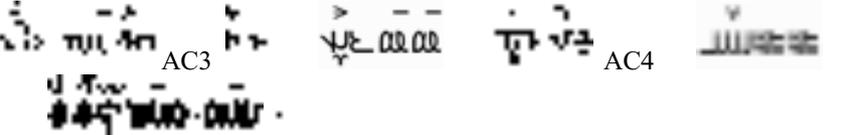
Essa tarefa do teste foi executada da seguinte forma: apresentamos diversas frases para o informante contar quantos sinais ele considera haver em cada frase. As frases foram produzidas e realizadas por Rimar Segala, falante considerado nativo em Libras (SEGALA, 2010), retiradas do material “Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais

– IALS”¹⁶, de Quadros e Cruz (2011). Como controle de variável independente, cuidamos para que as frases selecionadas contivessem sinais simples, compostos, classificadores (CL) e ações construídas (AC).

Quadro 9: Frases da tarefa 3 (Rimar Segala)

	FRASE TESTADA	TOTAL DE SINAIS
VIDEO 1	 <p>MULHER V[er] FLOR (várias flores) ARRANCAR (várias) ‘A moça viu várias flores e as arrancou.’</p>	4
VIDEO 2	 <p>MENIN[o] BICICLET[ar]^{intensificador} CLzê PASSA[ir]^{intensificador} ‘O homem pedalava velozmente e passou rapidamente.’</p>	3
VIDEO 3	 <p>MULHER DESENH[ar] PINT[ar] ASSIN[ar] ‘A mulher desenhou, pintou e assinou.’</p>	4
VIDEO 4	 <p>HOMEM MULHER V[er] FOTO QUADRO ESSES^DOIS AMIGOS ESSES^DOIS ‘Um casal viu dois amigos numa fotografia.’</p>	7
VIDEO 5	 <p>HOMEM ESTUD[ar] ANOT[ar] AMIG[o] V[ir] [ir]^{CLzê} DESPED[ir]-SE AC1 ‘O rapaz estudava, anotava, quando um amigo chegou e saiu rapidamente.’</p>	7

¹⁶ O instrumento de avaliação auxilia os profissionais a identificar o nível de desenvolvimento linguístico nos sujeitos surdos. Contribui também para o reconhecimento de padrões linguísticos alterados e para a seleção das estratégias adequadas para a estimulação e o desenvolvimento da língua. As autoras oferecem o primeiro recurso completo especialmente produzido para avaliar e investir o processo de aquisição da língua de sinais, o Instrumento de avaliação da Língua de Sinais (IALS). O livro apresenta passo a passo as atividades avaliativas, e o DVD que o acompanha inclui vídeos demonstrativos e fichas de atividades a serem impressas.

VIDEO 6	 AC2 HOMEM SOFÁ SENT[ar] TELEVISÃO AC2 'Um homem senta numa poltrona e assiste TV.'	4
VIDEO 7	 HOMEM DIRIG[ir] SA[ir] _{CLzê} 'Homem dirigindo.'	3
VIDEO 8	 HOMEM L[er] LIVRO L[er] 'Homem lendo uma revista.'	4
VIDEO 9	 HOMEM MERGULH[ar] NAD[ar] 'O homem mergulha e nada.'	3
VIDEO10	 PAI AC3 EL[e] [Det] MENIN[o] DEITAD[o] AC4 DESPED[ir]-SE DORM[ir] 'O pai vê o filho na cama dormindo.'	6
<p>Legenda das ações construídas: CL1 -Distribuição de 4 flores, no espaço plano, identificando-as pelo dedo indicador posicionado verticalmente. CL2 -Simulação de colheita de três flores distribuídas anteriormente no espaço plano, com simulação de que se está segurando pelo talo e arrancando, uma a uma. AC1 - Expressão de alegria ao ver alguém. AC2 - Simulação de alguém sentado em um sofá com seus braços repousando nos braços da poltrona, assentindo TV. AC3 (Ação Construída 3) - Simulação de alguém abrindo um porta vagorosamente e olhando carinhosamente o que está depois da porta. AC4 (Ação Construída 4) – Simulação de alguém que, deitado, puxa um lençol para se cobrir.</p>		

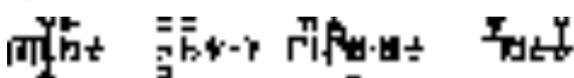
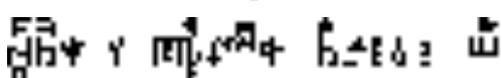
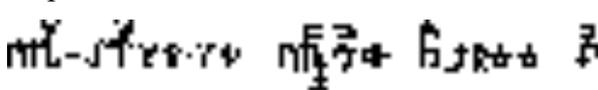
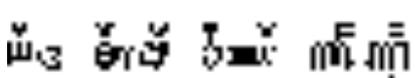
Fonte: Elaboração do quadro realizada por nós, a partir das frases produzidas por Rimar Segala.

Tarefa 4-TCSLS: Percepção da frase como segmento do discurso

Com o objetivo de testar a variável dependente ‘percepção da unidade frásica como um dos níveis segmentais do texto’, realizamos a Tarefa 4 do TCSLS, de contagem de frases. A fim de alcançar tal objetivo, tomamos o seguinte caminho metodológico para a tarefa: Inicialmente, solicitamos que o informante assistisse a um vídeo em Libras, produzido por nós, e depois que contasse a quantidade de frases que ele percebia na

produção. A variável independente controlada nesse teste foi a composição do texto, produzido em vídeo, com 5 frases, entre simples e complexas. No quadro a seguir, encontramos a transcrição do texto presente no vídeo, em SEL e em glosas. Essa transcrição já apresenta a segmentação do texto em frases que esperávamos que fosse feita pelos sujeitos informantes, a depender do seu nível de percepção de delimitação de frases.

Quadro 10: Segmentação frásica da tarefa 4

<p>Frase 1: </p> <p>TRÊS AMIG[os/as] CONVERS[avam]</p> <p>‘Três amigos conversavam.’</p>
<p>Frase 2: </p> <p>MARCAR[am] ENCONTR[ar] SENT[ar] SORVET[e/eria]</p> <p>‘Marcaram de se encontrar para sentar na sorveteria.’</p>
<p>Frase 3: </p> <p>ENCONTR[o] CHEG[ar] HORA[s] TRÊS</p> <p>‘Chegaram para o encontro às três horas.’</p>
<p>Frase 4: </p> <p>CONVERS[ar] ATÉ HORAS CINCO ‘</p> <p>‘Conversaram até às cinco’</p>
<p>Frase 5: </p> <p>EL[es]^TRÊS SA[ir] EMBORA CASA</p> <p>‘e os três foram embora para casa.’</p>

Fonte: elaboração própria

Tarefa 5 -TCSLS: Identificação de orações em frases

Com o objetivo de testar a variável dependente ‘percepção da oração como um nível segmental abaixo da frase’, realizamos a tarefa 6 do TCSLS, de identificação de

orações em frases. A fim de alcançar tal objetivo, tomamos o seguinte caminho metodológico nessa tarefa: apresentamos duas sentenças pequenas, cada uma com duas orações e pedimos para que o informante indicasse a delimitação das orações, onde termina uma oração e começa outra. Foi feita uma demonstração antes de iniciar o teste. A variável independente controlada nesse teste corresponde à existência de duas orações em cada segmento frásico apresentado, cujos limites de divisão entre elas deveriam ser apontados pelo sujeito-informante.

Frase T5 - utilizada na demonstração:

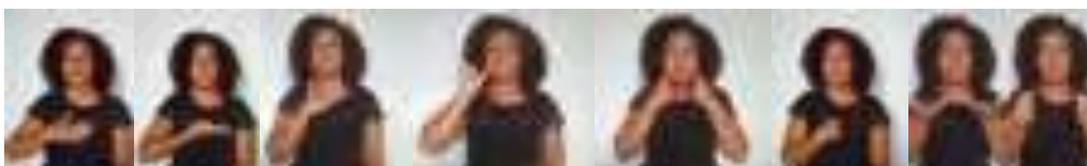


M[inha] Mãe VIAJ[ar] SÃO PAULO, AMANHÃ VOLT[ar] CASA.

Tradução: 'Minha mãe viajou para São Paulo, amanhã voltará para casa.'

Frases da tarefa:

Frase T5 1:



M[eu/inha] AMIG[o/a] MORR[er] ONTEM, CHOR[ar] EU MUITO.

Tradução: 'Meu amigo morreu ontem, eu chorei muito.'

Frase T5 2:



EU CA[ir], M[eu/inha] TI[o/a] RI[r].

Tradução: 'Eu caí, meu tio riu.'

5.5 ENSINO DA SEL

Realizamos, em forma de projeto de extensão na UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), com cooperação da UESB, o ensino do Sistema de Escrita de Libras – SEL, no período de 27 de abril a 13 de julho do ano de 2019, na modalidade semipresencial, com três encontros presenciais nesse período, que ocorreram uma vez por mês nesta universidade, na cidade de Ilhéus – BA, as demais atividades foram realizadas de forma online com acompanhamento de tutores por meio de ambiente virtual. O público alvo se constituiu de falantes de Libras, surdos e ouvintes, com faixa etária a partir dos 14 anos, totalmente gratuito, com total de 40 horas e ministrado pela Profa. Dra. Adriana Stela Cardoso Lessa-de-Oliveira, professora da UESB, *campus* de Vitória da Conquista.

Esse curso faz parte das ações do Projeto: DINAMIZANDO O ENSINO DE LIBRAS, coordenado pela Profa. Ma. Lucília Santos da França Lopes, pelo Departamento de Letras e Artes da UESC, em parceria com a UESB e o IFBaiano. Apresentamos a organização modular das aulas no apêndice.

6. RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados das seis tarefas do TCSLS aplicados aos sujeitos-informantes. Para essas tarefas, os informantes foram divididos em grupos de surdos e ouvintes, sendo assim nomeamos os informantes de acordo com o grupo: S-Inf. e O-Inf. Os resultados e análises dos dados se apresentam por meio dos quadros, tabelas e gráficos a seguir.

6.1 TAREFA 1 do TCSLS: Juízo de Gramaticalidade

6.1.1 Tarefa 1A: – Leitura de frases

Relembrando, nessa tarefa foram apresentadas aos informantes cinco frases, em duas versões, uma gramatical e outra agramatical, para que eles indicassem qual das duas versões seria aceitável em Libras. A tabela 1 mostra quantos informantes surdos optaram pelas frases gramaticais A ou pelas frases agramaticais B, ao serem perguntados qual frase lhes parecia boa em Libras.

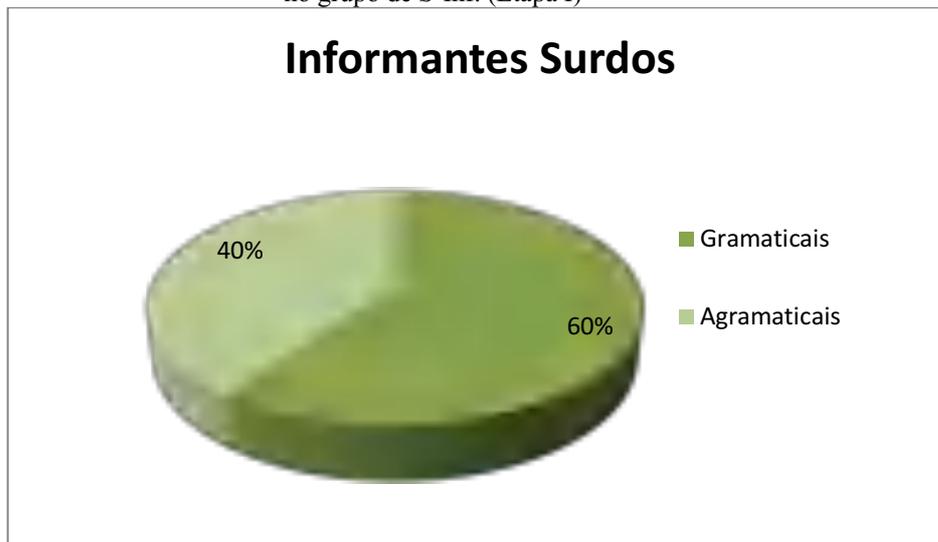
Tabela 1: Resultados da tarefa 1A do TCSLS, sobre ‘juízo de gramaticalidade’ no grupo de S-Inf. (Etapa I)

	Alternativa A (gramatical)	Alternativa B (agramatical)
Frase 1	5	1
Frase 2	4	2
Frase 3	2	4
Frase 4	3	3
Frase 5	4	2
Total	18	12

Fonte: Elaboração própria

Como eram seis informantes para analisar cinco frases, obtivemos um total de 30 respostas, conforme a tabela 1 acima (T1A), que apresenta os seguintes resultados: para a frase 1: 5 informantes optaram pela alternativa A, e 1 informante optou pela alternativa B. Para a frase 2: 4 informantes marcaram a opção A e 2 marcaram a B. Para a terceira frase: tivemos 2 escolhas pela A, e 4 pela B. Para a frase 4: 3 opções para A e 3 para a B. E, com relação à última frase, 4 optaram por A e 2 por B. Esses resultados se apresentam em números percentuais no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Resultados da Tarefa 1A do TCSLS, de 'juízo de gramaticalidade' no grupo de S-Inf. (Etapa I)



Fonte: Elaboração própria

O gráfico 1 mostra que 60% das escolhas feitas pelos informantes surdos foram pela opção gramatical A, mas um número elevado, 40% das escolhas feitas por esses informantes, foi pela opção agramatical B .

Em outra perspectiva temos os seguintes percentuais de acerto por S-Inf. na tarefa 1A:

Surdo Informante 1: 80% acerto

Surdo Informante 2: 40% acerto

Surdo Informante 3: 60% acerto

Surdo Informante 4: 80% acerto

Surdo Informante 5: 40% acerto

Surdo Informante 6: 40% acerto

Dessa forma, notamos que nenhum dos informantes obteve 100% de acerto, isto é, nenhum escolheu como boa a opção gramaticais para todas as frases, sendo que metade deles obteve acerto menor que 50%. Por outro lado, também não houve 0% de escolhas da opção gramatical. E nenhum dos informantes ficou abaixo de 40% de acertos.

Na tabela 2 apresentamos os resultados do grupo de informantes ouvintes na primeira etapa da Tarefa 1A do TCSLS.

Tabela 2: Resultados do da Tarefa 1A do TCSLS, de 'juízo de gramaticalidade', pelo grupo de O-Inf. (Etapa I- aplicação)

	Alternativa A (gramatical)	Alternativa B (agramatical)
Frase 1	6	0
Frase 2	5	1
Frase 3	0	6
Frase 4	3	3
Frase 5	5	1
Total	19	11

Fonte: Elaboração própria

Percentualmente, verificamos que os informantes ouvintes obtiveram um percentual ligeiramente maior de escolha da frase gramatical A do que o dos surdos, mas também apresentaram um grande número de escolha da opção agramatical B.

Gráfico 2: Resultados da Tarefa 1A do TCSLS, de 'juízo de gramaticalidade', pelo grupo de O-Inf. (Etapa I)



Fonte: Elaboração própria

Por informantes ouvintes temos os seguintes percentuais de acertos na tarefa 1A:

Ouvinte Informante 1: 40% acerto

Ouvinte Informante 2: 80% acerto

Ouvinte Informante 3: 80% acerto

Ouvinte Informante 4: 60% acerto

Ouvinte Informante 5: 80% acerto

Ouvinte Informante 6: 60% acerto

A tabela a seguir (Tabela 3) apresenta a quantidade de informantes e as escolhas que fizeram na segunda etapa da tarefa 1A, isto é, na reaplicação depois do curso da escrita SEL feito pelos informantes.

Tabela 3: Resultados da tarefa 1A de 'juízo de gramaticalidade' no grupo de S-Inf. (Etapa II)

	Alternativa A (gramatical)	Alternativa B (agramatical)
Frase 1	6	0
Frase 2	5	1
Frase 3	3	3
Frase 4	4	2
Frase 5	5	1
Total	23	7

Fonte: Elaboração própria

No gráfico abaixo apresentamos os dados acima em percentuais.

Gráfico 3: Resultados tarefa 1A, de 'juízo de gramaticalidade' do grupo de S-Inf. (Etapa II)



Fonte: Elaboração própria

Percentual de acertos por informante:

Surdo Informante 1: 80% acerto

Surdo Informante 2: 80% acerto

Surdo Informante 3: 60% acerto

Surdo Informante 4: 80% acerto

Surdo Informante 5: 100% acerto

Surdo Informante 6: 100% acerto

Como se observa, o curso da escrita SEL ajudou a ampliar de 63% para 76% os acertos dos surdos, no que diz respeito a frases que pertençam ou não à língua. Obviamente o juízo de gramaticalidade, que está diretamente relacionado à natureza da

aquisição da língua e que é inconsciente, não foi diretamente ampliado, mas a percepção consciente do que pertence ou não à estrutura de uma frase em Libras, certamente se ampliou para o grupo dos surdos.

Já para o grupo dos ouvintes os resultados não indicam a mesma ampliação da consciência a respeito da gramaticalidade em Libras. A tabela e o gráfico a seguir apresentam as repostas dos informantes ouvintes na segunda etapa da tarefa 1A.

Tabela 4: Resultados da tarefa 1A, de 'juízo de gramaticalidade', pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)

	Alternativa A (gramatical)	Alternativa B (agramatical)
Frase 1	5	1
Frase 2	5	1
Frase 3	1	5
Frase 4	3	3
Frase 5	5	1
Total	19	11

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4: Resultados da tarefa 1A, de 'juízo de gramaticalidade', pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)



Fonte: Elaboração própria

Percentual de acertos por informante:

Ouvinte Informante 1: 40% acerto

Ouvinte Informante 2: 80% acerto

Ouvinte Informante 3: 60% acerto

Ouvinte Informante 4: 60% acerto

Ouvinte Informante 5: 80% acerto

Ouvinte Informante 6: 60% acerto

Como se observa, houve uma irrelevante alteração nos acertos por informante ouvinte, em que O-INF 3 reduziu o percentual de acertos de 80% para 60%, o que não chegou a afetar o resultado geral, por frase, desses informantes, que se manteve o mesmo. A questão que se coloca é: Por que, depois do contato com sinais escritos, via curso de escrita SEL, o grupo de surdos elevou em 16% o seu percentual de acertos nesse teste?

Curiosamente, esse aumento se deu porque os três informantes (S.Inf. 2, S.Inf. 5 e S.Inf. 6) que haviam acertado apenas 40% na escolha da frase gramatical (realizada por outros surdos) mudaram suas opções na etapa II desse teste e acertaram 80% (S.Inf. 2) e 100% (S.Inf.5 e S. Inf.6).

Ainda se observa outro fato curioso no resultado dessa tarefa, a versão considerada gramatical da frase 3 (coletada da fala de um surdo fluente em Libras) não foi escolhida como a melhor, a mais adequada, por nenhum dos informantes ouvintes e cerca de 60% dos informantes surdos a consideraram ruim. Encontramos uma possível explicação para esse fato, compreendendo que, como a Libras é uma língua que não apresenta morfema categorial explícito, a maioria dos sinais apresenta a possibilidade de funcionar como diferentes categorias, o que amplia a possibilidade de arranjos dos sinais em diferentes ordens na frase. Assim, temos que considerar a possibilidade de a modificação feita na sentença da tarefa 3 do TCSLS ter resultado noutra sentença igualmente gramatical. Então, observamos que os sinais COMPET[ir/ição] MARC[ar/da] podem ser lidos respectivamente como nome e adjetivo, sendo o último adjunto do primeiro, formando um sintagma que pode ser selecionado como argumento interno de T[er]. A ordem seria SOV, uma ordem bastante comum em Libras. A mesma análise pode ser feita para a versão B da frase 4 desse teste: 'COM[er/ida] O^QUE CEST[o/a]?' Nesse exemplo, podemos interpretar o sinal COM[er/ida] como verbo que seleciona 'O QUE' como argumento, acrescentando-se a essa sentença o adjunto 'CEST[o/a]' ao final. A tradução seria: 'Comer o que do cesto?'.

Retirando-se essas duas sentenças da tarefa 1A, a análise acima se altera um pouco, como se observa comparando os gráficos 5 e 6.

Gráfico 5: Comparação entre grupo de surdos e grupo de ouvintes, nas etapas I e II da tarefa 1A do TCSLS, incluindo as frases 3 e 4.

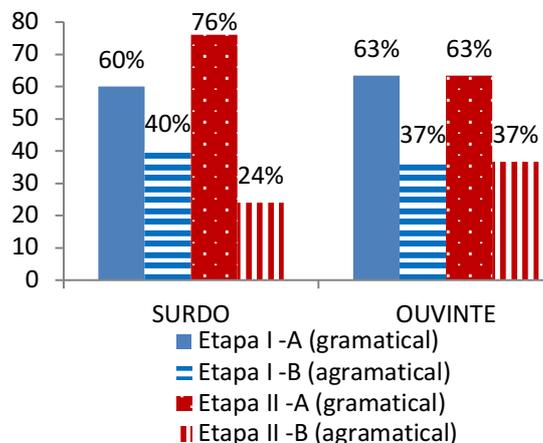
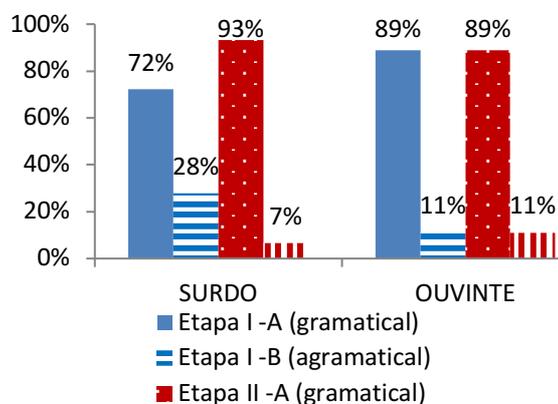


Gráfico 6: Comparação entre grupo de surdos e grupo de ouvintes, nas etapas I e II da tarefa 1A do TCSLS, com eliminação das frases 3 e 4.



Fonte: Elaboração própria

Ampliou-se a distância entre percentuais de acertos e erros de escolhas de sentenças (a)gramaticais como boas, tanto no grupo de surdos quanto no de ouvintes. Entretanto, mantém-se, proporcionalmente, o mesmo cenário, em que se observam características de falante de L2 no grupo de surdos, tanto quanto no grupo de ouvintes.

Mas permanece nesse gráfico o resultado de maior afetação do grupo de surdos pelo ensino da escrita SEL, isto é, na tarefa 1A do TCSLS, nesse gráfico 6, o resultado do grupo dos surdos apresenta agora uma ampliação de 21%, se elevando para 93%, enquanto o grupo dos ouvintes manteve, igualmente, o mesmo percentual na etapa II. Portanto, o resultado da tarefa 1A do TCSLS na comparação das etapas I e II é que o grupo dos surdos foi mais afetado pelo ensino da escrita SEL que o de ouvintes no que diz respeito ao juízo consciente de gramaticalidade.

6.1.2 Tarefa 1B: Produção de frases

Esta segunda parte da primeira tarefa do TCSLS foi realizada com o intuito de verificar o 'juízo de gramaticalidade' a partir da formação de frases pelos indivíduos participantes da pesquisa.

Quadro 11: Resultados da tarefa 1B do TCSLS, sobre 'juízo de gramaticalidade – produção de frases' pelo grupo de S-Inf. (Etapa I)

S. Inf. 1	<p>Frase 1: AMANHÃ MÃE NÓS^DOIS RUA PASSE[ar] CACHORR[o/a] Tradução: Amanhã minha mãe e eu passearemos na rua com o cachorro. Frase 2: AMANHÃ VIAJ[ar] CIDADE M[eu/inha] CASA SÃO PAULO Tradução: Amanhã viajarei para minha casa na cidade de São Paulo. Frase 3: EU ESCOLA [ir] Tradução: Eu vou à escola.</p>	<p>Frase 1: S V Frase 2: Simplicito V O Frase 3: S O V</p>
S. Inf. 2	<p>Frase 4: EU IR VIAJ[ar] SÃO PAULO AMANHÃ Tradução: Eu vou viajar para São Paulo amanhã. Frase 5: M[eu/inha] AMIG[o/a] RUA CACHORR[o/a] PASSE[ar] Tradução: Meu amigo vai à rua passear com o cachorro. Frase 6: IR AMANHÃ ESCOLA Tradução: Vou amanhã para escola. Frase 7: VOCÊ D[ar] PÃO S[eu] PAI Tradução: Você deu o pão a seu pai.</p>	<p>Frase 4: S V O Frase 5: S O V Frase 6: Simplicito V O Frase 7: SVO_{AC}O_{DAT}</p>
S. Inf. 3	<p>Frase 8: GOST[ar] AMIG[o/a] CASA Tradução: Gosto da casa do meu amigo. Frase 9: EU PASSE[ar] RUA Tradução: Eu vou passear na rua.</p>	<p>Frase 8: Simplicito O V Frase 9: S V</p>
S. Inf. 4	<p>Frase 10: MÃE GOST[ar] PASSE[ar] Tradução: Minha mãe gosta de passear. Frase 11: EU D[ei/ar] CACHORR[o/a] MADRASTA Tradução: Eu dei o cachorro para a madraستا.</p>	<p>Frase 10: S V Frase 11: SVO_{AC}O_{DAT}</p>
S. Inf. 5	<p>Frase 12: EU MÃE M[eu/inha] CASA/MO[ar] Tradução: Eu moro na casa da minha mãe. Frase 13: *AMANHÃ AMIG[o/a] Tradução: Não se aplica.</p>	<p>Frase 12: S O V Frase 13: agramatical</p>
S. Inf. 6	<p>Frase 14: RUA PASSE[ar] GOST[ar] S[eu/ua] Tradução: Gosto de passear na sua rua. Frase 15: NOV[o] CADERNO IR ESCOLA SIM Tradução: Vou à escola com caderno novo sim. Frase 16: *IGREJA CASA NÓS^DOIS VOCÊ EU Tradução: Não se aplica.</p>	<p>Frase 14: Simplicito O V Frase 15: V Simplicito O Frase 16: agramatical</p>

Fonte: Elaboração própria

Esse quadro mostra que, na etapa I:

- Todos os surdos formaram uma ou mais frases gramaticais.
- 2 surdos formaram 1 frase agramatical cada um, correspondendo isso a 50% das frases feitas por um e 33% das frases feitas pelo outro.
- No total, 87,5% das frases produzidas pelos informantes surdos foram gramaticais.

Quadro 12: Resultados da tarefa 1B do TCSLS, sobre ‘juízo de gramaticalidade com base na produção de frases’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa II)

S. Inf. 1	<p>Frase 43: M[inha] CASA CIDADE SÃO PAULO Tradução: Minha casa fica na cidade de São Paulo.</p> <p>Frase 44: EU AMANHÃ AMIG[o/a] NÓS^D[ois] PASSE[ar] Tradução: Amanhã, eu e meu amigo iremos passear.</p> <p>Frase 45: EU [ir] ESCOLA SIM Tradução: Eu vou à escola sim.</p>	<p>Frase 43: S V_{implicito} Pred.</p> <p>Frase 44: S V</p> <p>Frase 45: S V O</p>
S. Inf. 2	<p>Frase 46: EU [ir] IGREJA AMANHÃ Tradução: Eu vou à igreja amanhã.</p> <p>Frase 47: PAI VIAJ[ar] CIDADE SÃO PAULO Tradução: Meu pai viajou para cidade de São Paulo.</p> <p>Frase 48: S[eu] CACHORRO RUA PASSE[ar] Tradução: Seu cachorro passeia na rua.</p>	<p>Frase 46: S V O</p> <p>Frase 47: S V O</p> <p>Frase 48: S V</p>
S. Inf. 3	<p>Frase 49: EU NÃO BOLO PÃO CIDADE [ir] Tradução: Não se aplica.</p> <p>Frase 50: *CACHORRO IGREJA RUA ESCREV[er] MÃE MADRASTA VIAJ[ar] Tradução: Não se aplica.</p> <p>Frase 51: *VOCÊ CASA D[ar] ZEBRA AMANHÃ SIM CAVALO NÓS^D[ois] SIM Tradução: Não se aplica.</p> <p>Frase 52: M[eu] EL[e/a] PAI PADRASTO CAS[ar] PASSE[ar] AMANHÃ Tradução: Não se aplica.</p>	<p>Frase 49: agramatical</p> <p>Frase 50: agramatical</p> <p>Frase 51: agramatical</p> <p>Frase 52: Agramatical</p>
S. Inf. 4	<p>Frase 53: AMANHÃ EU NÃO IGREJA Tradução: Amanhã eu não vou à igreja.</p> <p>Frase 54: PAI GOST[ar] CACHORRO Tradução: Meu pai gosta de cachorro.</p> <p>Frase 55: MÃE D[ar] BOLO PADRASTO Tradução: Minha mãe deu o bolo ao meu padraсто.</p>	<p>Frase 53: S V_{implicito} O</p> <p>Frase 54: S V O</p> <p>Frase 55: S V O_{Ac} O_{Dat.}</p>
S. Inf. 5	<p>Frase 56: *EU IGREJA AMIG[o/a] PAI Tradução: Não se aplica.</p>	<p>Frase 56: Agramatical</p>
S. Inf. 6	<p>Frase 57: CASA CIDADE PASSE[ar] RUA Tradução: Moro na cidade e vou passear na rua.</p> <p>Frase 58: SIM [ir] IGREJA ESCOLA Tradução: Sim, vou à igreja e à escola.</p> <p>Frase 59: AMIG[o/a] VOCÊ EU CADERNO Tradução: Amigo, você e eu vamos ler o livro/caderno/bíblia.</p> <p>Frase 60: #CACHORR[o] NÃO VIAJ[ar] CAVALO Tradução: O cachorro não viaja à cavalo.</p> <p>Frase 61: CAS[ar] NÓS^D[ois] AMANHÃ *ZEBRA Tradução: Não se aplica.</p> <p>Frase 62: *MADRASTA MÃE D[ar] Tradução: Não se aplica.</p> <p>Frase 63: *PADRASTO PAI PÃO Tradução: Não se aplica.</p>	<p>Frase 57: S V</p> <p>Frase 58: S_{implicito} V O</p> <p>Frase 59: S_{implicito} V O</p> <p>Frase 60: sem valor semântico</p> <p>Frase 61: agramatical</p> <p>Frase 62: agramatical</p> <p>Frase 63: agramatical</p>

Fonte: Elaboração própria

Esse quadro mostra que, na etapa II:

- 4 dos 6 surdos formaram frases adequadas.

- 3 informantes surdos formaram frases agramaticais: dois deles formaram apenas frases agramaticais.
- Estamos considerando a frase (59) gramatical porque, observamos que, além desse informante surdo, dois outros informantes ouvintes utilizaram o sinal CADERNO como o verbo ‘estudar’ ou o verbo ‘ler’. Analisamos, assim, que se trata de uma ocorrência dialetal. A interpretação da sentença pode ser: ‘Amigo, você e eu estudamos.’
- No total, 71,4% das frases produzidas pelos informantes surdos foram gramaticais nessa etapa.

Analisamos que a dificuldade na fluência da língua continuou concentrada nos informantes surdos 5 e 6, aparecendo essa dificuldade também no 3. Por outro lado, verificamos que o curso fez com que os informantes 3 e 6 arriscassem mais, aumentando o número de tentativas de produzir frases. Ou seja, ainda que tenha havido queda no total de produção de sentenças gramaticais da etapa I para a etapa II, observamos um reflexo positivo, sobretudo nos indivíduos menos fluentes, que se encorajaram a produzir mais.

Quadro 13 Resultados da tarefa 1- B, sobre ‘juízo de gramaticalidade com base na produção de frases’ pelo grupo de O.Inf. (Etapa I)

O. Inf. 1	<p>Frase 17: EU GOST[ar] PASSE[ar] CACHORR[o/a] Tradução: Eu gosto de passear com o cachorro.</p> <p>Frase 18: AMANHÃ EU MÃE [ir] IGREJA Tradução: Amanhã, minha mãe e eu iremos à igreja.</p> <p>Frase 19: VOCÊ GOST[ar] CADERNO NOV[o] (?) Tradução: Você gosta do seu caderno novo?</p> <p>Frase 20: EU IR[vou] CAS[ar] IGREJA Tradução: Eu vou casar na igreja.</p>	<p>Frase 17: S V O Frase 18: S V O Frase 19: S V O Frase 20: S V O</p>
O. Inf. 2	<p>Frase 21: M[inha] MÃE PASSE[ar] VIAJ[ar] Tradução: Minha mãe vai viajar e passear.</p> <p>Frase 22: AMIG[o/a] CACHORR[o/a] DAR SIM Tradução: Dei o cachorro ao amigo sim.</p> <p>Frase 23: AMANHÃ ESCOLA [ir] Tradução: Amanhã vou à escola.</p>	<p>Frase 21: S V Frase 22: S O V Frase 23: O Simplicite V</p>
O. Inf. 3	<p>Frase 24: EU BOLO AMANHÃ D[ar] VOCÊ Tradução: Eu vou dar o bolo a você amanhã.</p>	<p>Frase 24: S O_{AC} V O_{DAT} Frase 25: S O V</p>

	<p>Frase 25: M[eu] PAI MADRASTA CAS[ar] IGREJA Tradução: Meu pai e minha madrasta se casaram na igreja.</p> <p>Frase 26: EU VOCÊ PASSE[ar] SIM NÃO (?) Tradução: Eu e você vamos passear, sim ou não?</p>	Frase 26: S V
O. Inf. 4	<p>Frase 27: CACHORR[o] PASSE[ar] RUA Tradução: O cachorro passeia na rua.</p> <p>Frase 28: NÃO MOR[o/ar] CIDADE SÃO PAULO Tradução: Não moro na cidade de São Paulo.</p> <p>Frase 29: MÃE AMIG[a] M[inha] Tradução: Minha mãe é minha amiga.</p> <p>Frase 30: AMANHÃ EU [ir] ESCOLA Tradução: Amanhã eu vou à escola.</p>	<p>Frase 27: S V O</p> <p>Frase 28: S_{implicito} V O</p> <p>Frase 29: S V_{implicito} Pred</p> <p>Frase 30: S V O</p>
O. Inf. 5	<p>Frase 31: EU PASSE[ar] SÃO PAULO RUA Tradução: Eu vou passear nas ruas de São Paulo.</p> <p>Frase 32: AMANHÃ NÓS^DOIS CAS[ar] IGREJA Tradução: Amanhã nós dois casaremos na igreja.</p> <p>Frase 33: EU Ø CASAD[o/a] Tradução: Eu sou casado[a].</p> <p>Frase 34: AMANHÃ M[eus] MÃE PAI PASSE[ar] SÃO PAULO Tradução: Amanhã meus pais vão passear em São Paulo.</p> <p>Frase 35: VOCÊ ESCOLA CADERNO Tradução: Você estuda na escola.</p> <p>Frase 36: *BOLO RUA S[eu] CASA NOV[a] Tradução: Não se aplica.</p> <p>Frase 37: [ir] CASA S[eu] AMIG[o/a] Tradução: Vou à casa do seu amigo.</p> <p>Frase 38: EU D[ar] M[inha] ZEBRA NOV[a] Tradução: Eu dei minha zebra nova.</p>	<p>Frase 31: S V</p> <p>Frase 32: S V O</p> <p>Frase 33: S V_{implicito} Pred</p> <p>Frase 34: S V</p> <p>Frase 35: S V</p> <p>Frase 36: agramatical</p> <p>Frase 37: S_{implicito} V O</p> <p>Frase 38: S V O</p>
O. Inf. 6	<p>Frase 39¹⁷: EU Ø CASAD[o/a] Tradução: Eu sou casado(a).</p> <p>Frase 40¹⁸: AMANHÃ M[eus] MÃE PAI PASSE[ar] SÃO PAULO Tradução: Amanhã meus pais vão passear em São Paulo.</p> <p>Frase 41: VOCÊ CADERNO ESCOLA Tradução: Você estuda na escola.</p> <p>Frase 42¹⁹: *BOLO RUA S[eu] CASA NOV[a] Tradução: Não se aplica.</p>	<p>Frase 39: S V_{implicito} Pred.</p> <p>Frase 40: S V</p> <p>Frase 41: SV</p> <p>Frase 42: agramatical</p>

Fonte: Elaboração própria

¹⁷ Produção idêntica em 33.

¹⁸ Produção idêntica em 34.

¹⁹ Produção idêntica em 36.

Esse quadro mostra que, na etapa I:

- Todos os ouvintes formaram frases adequadas, embora 2 informantes tenham formado 1 frases agramatical cada um, além das gramaticais.
- Curiosamente, as frases agramaticais, feitas pelos informantes ouvintes 5 e 6, são muito idênticas:

(36) *BOLO RUA S[eu] CASA NOVA – O. INF. 5

(42) *BOLO RUA S[eu] CASA NOVA – O. INF. 6

É possível que em ambos os casos possa ter havido confusão com os significados do sinal BOLO, que pode ter sido compreendido como o sinal de LUGAR ou ONDE. Se assumirmos essa hipótese, as frases deixam de ser agramaticais:

(36') ONDE RUA S[eu] CASA NOVA – O. INF. 5

(42') ONDE RUA S[eu] CASA NOVA – O. INF. 6

Assumindo essas frases como agramaticais, uma vez que o sinal de fato era BOLO, no geral, o percentual de acertos dos informantes ouvintes nessa etapa foi 92,3%.

Comparando-se os resultados da tarefa 1B dos informantes surdos e dos ouvintes na etapa I, observamos um resultado quantitativo muito próximo. Entretanto, em análise qualitativa, verificamos diferenças curiosas. As sentenças agramaticais dos ouvintes, de alguma forma parecem sustentadas numa estrutura frasal sujeito-predicado, que é a estrutura do Português, a L1 desses falantes. A agramaticalidade, nesse caso, circunscreve-se no nível lexical: confundiram o sinal BOLO com o sinal LUGAR.

Já as ocorrências agramaticais dos surdos, como “*AMANHÃ AMIG[o/a]”, não nos permitem perceber uma estrutura sujeito-predicado, pela completa impossibilidade de encontrarmos um eixo verbal para a oração, mesmo com verbo implícito. Quanto ao dado “*IGREJA CASA NÓS^DOIS VOCÊ EU”, a dificuldade de interpretação está no sinal ‘CASA’ que, seja como nome ou como o verbo ‘morar’, não deixa que se constitua uma estrutura sujeito-predicado, com uma interpretação coerente. Sem a presença desse sinal, poderíamos analisar a estrutura como possuindo um verbo copulativo implícito e interpretá-la como ‘Na igreja, estamos nós dois, eu e você.’

Quanto ao resultado da participação dos informantes ouvintes na etapa II, nessa tarefa do TCSLS, após o ensino da escrita SEL, temos o que se expõe no quadro a seguir.

Quadro 14: Resultados da tarefa 1B do TCSLS, sobre 'juízo de gramaticalidade com base na produção de frases' pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)

O. Inf. 1	Frase 64: [ir] IGREJA AMANHÃ SIM Tradução: Vou à igreja amanhã sim. Frase 65: ESCOLA CADERNO NÓS^D[ois] Tradução: Nós dois estudaremos na escola. Frase 66: EU MAMÃE PAPAI PASSE[ar] RUA Tradução: Eu, mamãe e papai passeamos na rua.	Frase 64: Simplicito V O Frase 65: V S Frase 66: S V
O. Inf. 2	Frase 67: AMIG[o/a] CACHORRO D[ar] Tradução: Dei o cachorro ao amigo. Frase 68: EU VOCÊ ESCOLA AMIG[os/as] Tradução: Eu você somos amigos de escola.	Frase 67: S, O _{Ac} V Frase 68: S O V
O. Inf. 3	Frase 69: SÃO PAULO EU [ir] NÃO Tradução: Não vou a São Paulo. Frase 70: AMANHÃ NÓS^D[ois] RUA PASSE[ar] Tradução: Amanhã nós dois passearemos na rua. Frase 71: S[eu] CACHORRO EU D[ar] M[inha] MÃE Tradução: Eu dei seu cachorro à minha mãe.	Frase 69: O S V Frase 70: S V Frase 71: O _{Ac} , S V O _{Dat} .
O. Inf. 4	Frase 72: AMANHÃ [ir] ESCOLA Tradução: Amanhã eu vou à escola. Frase 73: NÓS^DOIS VIAJ[ar] CIDADE SÃO PAULO Tradução: Nós dois viajaremos à cidade de São Paulo. Frase 74: EU GOST[ar] CACHORR[o/a] Tradução: Eu gosto de cachorro (a). Frase 75: S[eu] PADRASTO M[eu] AMIG[o] Tradução: Seu padrasto é meu amigo. Frase 76: EU CAS[ar/ei/arei] IGREJA Tradução: Eu casei na igreja. Frase 77: D[ar] BOLO MADRASTA Tradução: Dei o bolo à madrasta.	Frase 72: Simplicito V O Frase 73: S V O Frase 74: S V O Frase 75: S V _{implicito} Pred. Frase 76: S V Frase 77: Simplicito V O _{Ac} , O _{Dat} .
O. Inf. 5	Frase 78: M[eu] CACHORR[o] PASSE[ar] SÃO PAULO Tradução: Meu cachorro passeou em São Paulo. Frase 79: EU CASAD[o] S[ua] MÃE Tradução: Eu sou casado com sua mãe. Frase 80: AMANHÃ VOCÊ ESCOLA SIM Tradução: Amanhã você vai à escola sim. Frase 81: AMANHÃ EU CAS[ar] SÃO PAULO IGREJA SIM Tradução: Amanhã eu vou casar em São Paulo, na igreja sim.	Frase 78: S V Frase 79: S V _{implicito} O Frase 80: S V _{implicito} O Frase 81: S V
O. Inf. 6	Frase 82: AMANHÃ VOCÊ COMEÇ[ar] ESCOLA NOVA Tradução: Amanhã você começa na escola nova. Frase 83: M[inha] MÃE CIDADE SÃO PAULO PASSE[ar] Tradução: Minha mãe foi passear na cidade de São Paulo. Frase 84: *EU CADERNO CASA IGREJA NÓS^DOIS Tradução: Não se aplica.	Frase 82: S V O Frase 83: S V Frase 84: agramatical

Fonte: Elaboração própria

Esse quadro mostra que, na etapa II:

- Todos os informantes ouvintes formaram frases adequadas.

- 1 desses informantes fez uma frase agramatical porque utilizou inadequadamente o sinal NÓS^DOIS, talvez como ‘os dois’.²⁰
- No total, 95% das frases produzidas pelos informantes ouvintes foram gramaticais nessa etapa.

Comparando-se as etapas I e II de testes de ‘juízo de gramaticalidade com base na produção de frases’ dos ouvintes verificamos que praticamente não houve alteração dos resultados de uma etapa para a outra, até porque não havia praticamente margem de ampliação de resultados, pois na primeira etapa esses informantes já haviam produzido praticamente todas as sentenças gramaticais.

Assim, como a tarefa 1A desse teste, que foi juízo de gramaticalidade com base na leitura de frases, verificamos que os surdos, mais que os ouvintes, foram afetados pelo curso da escrita SEL, não em termos de aumento do percentual de produção de frases gramaticais, pois no caso dos surdos, esse percentual até caiu, mas no fato de os surdos com menos fluência sentirem-se encorajados a realizar mais tentativas de produção.

6.2 Tarefa 2: percepção da categoria verbal

Lembrando, o objetivo dessa tarefa foi verificar, nos informantes surdos e ouvintes, a ‘consciência acerca de categorias gramaticais dentro da estrutura sintática em Libras’, isto é, acerca da noção de que os sinais, como elemento lexical, exercem funções dentro de uma frase, sendo o eixo central dessa frase o verbo. E para aplicação da tarefa apresentamos aos informantes oito frases em Libras e pedimos para que marcassem um x embaixo do sinal que ele considerasse o verbo da frase. Cada frase tinha um número de verbos diferentes, sendo um, mais de um ou nenhum verbo (implícito à sentença como nos casos do verbo ‘ser’ e ‘estar’, muito recorrente na Libras). Consideramos que não marcar o verbo na frase em que o verbo não foi realizado seria um acerto, como em: Ø SURD[o/a] Ø DIFÍCIL?. Nessa frase, temos dois verbos implícitos, isto é, não realizados articulatoriamente. A tradução dessa frase em Português é: “Ser surdo é difícil?”. Dessa forma, contabilizamos acerto no caso em que o informante deixasse a frase sem nenhuma

²⁰ Na hipótese de gramaticalidade, a interpretação para a frase (84) seria ‘Eu leio em casa e na igreja, nos dois (lugares).

marcação. Assim, encontram-se nas frases 10 verbos explícitos e 3 implícitos, totalizando 13 acertos.

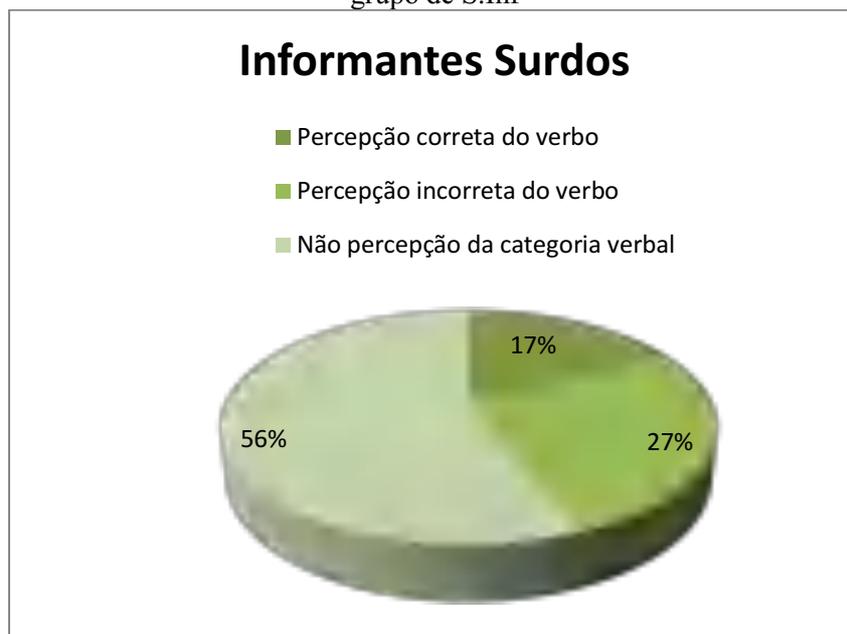
Os verbos explícitos que não foram marcados foram considerados como ‘não percepção da categoria verbal’. Na frase 4 temos: VOCÊ JÁ COM[eu] ESCOND[ido] EVIT[ar] D[ar] AMIG[o/a]? Traduzida, a frase pode apresentar diversas possibilidades: (1) Você já comeu escondido para evitar dar aos amigos? (2) Você já comeu e escondeu para evitar dar aos amigos? (3) Você já escondeu comida para evitar dar aos amigos? Diante disso, foram consideradas como acerto as marcações que apresentaram os quatro verbos: COM[er]; ESCOND[er]; EVIT[ar]; e D[ar]. Como os poucos estudos sobre as categorias nome e verbo em Libras apontam inexistência de morfema categorial articulado para essas categorias (cf. PIZZIO, 2011; LAVRAS, 2019), identificamos o verbo da oração com base na estrutura sintática argumental.

Tabela 5: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa I)

Teste 2	Percepção correta do verbo	Percepção incorreta do verbo	Não percepção da categoria verbal
S.inf. 1	3	2	10
S. Inf. 2	2	6	11
S. inf. 3	2	6	11
S. Inf. 4	7	1	6
S. inf. 5	3	7	10
S. Inf. 6	1	7	12
Total	18	29	60

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 7: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre a 'percepção da categoria verbal' pelo grupo de S.Inf



Fonte: Elaboração própria

Os resultados da tarefa 2 do TCSLS de percepção da categoria verbal dos informantes surdos, na etapa I, mostram que há nesses sujeitos informantes alguma consciência a respeito da categoria verbal como eixo central da sentença, pois houve 17% de acerto, considerando que todos os informantes identificaram pelo menos 1 verbo e o informante 4 se destacou com 7 verbos identificados corretamente, apenas 1 sinal indicado incorretamente como verbo e 6 não percepções do verbo. Entretanto, no geral, podemos dizer que o grau de consciência sintática no que diz respeito à percepção da categoria verbal como eixo sintático foi de baixo, na etapa I.

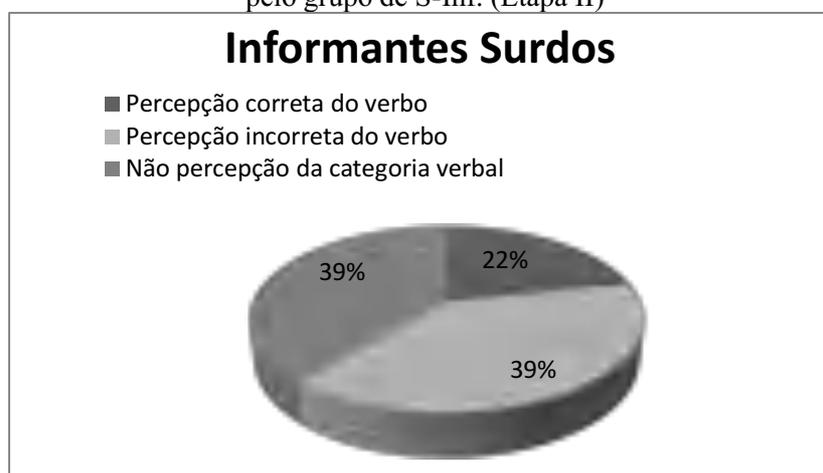
Vejamos na tabela a seguir os resultados dessa tarefa entre os informantes surdos após o ensino da SEL, na etapa II.

Tabela 6: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa II)

	Percepção correta do verbo	Percepção incorreta do verbo	Não percepção da categoria verbal
S.inf. 1	7	9	6
S. Inf. 2	9	15	4
S. inf. 3	1	6	12
S. Inf. 4	7	9	6
S. inf. 5	2	6	11
S. Inf. 6	2	6	11
Total	28	51	50

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 8: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa II)



Fonte: Elaboração própria

Avaliamos, a partir desses dados, que, com o ensino da SEL, os índices de percepção da categoria verbal entre os surdos se ampliou, pois o índice de indicações corretas dos verbos aumentou de 17% para 22% e o índice de não percepção do verbo caiu de 56% para 39%. Quanto ao índice de marcação incorreta do verbo, esse seguiu a mão contrária à percepção da categoria verbal, aumentando de 27% para 39%. Da mesma forma que na tarefa anterior atribuímos esse comportamento a um encorajamento em fazer tentativas, estimulado pelo curso. É importante ressaltar que o curso tratou única e exclusivamente da apresentação do sistema SEL. Nenhum assunto de função gramatical foi trabalhado.

Pudemos notar esse comportamento de encorajamento para realizar tentativas, sobretudo pelos informantes 1 e 2, que foram os que mais elevaram os índices de acertos na indicação dos verbos, passando respectivamente de 3 para 7 e de 2 para 9. Também

está entre os que aumentaram bastante as marcações incorretas, passando de 2 para 9 e de 6 para 15. Conseqüentemente, o índice de não percepção do verbo caiu, passando respectivamente, de 10 para 6 e 11 para 4. Ou seja, acertaram e erraram mais porque arriscaram mais. Isso motivado por começar a lidar com a língua enquanto sistema, partindo de níveis sublexicais, que foi o foco do curso de escrita SEL.

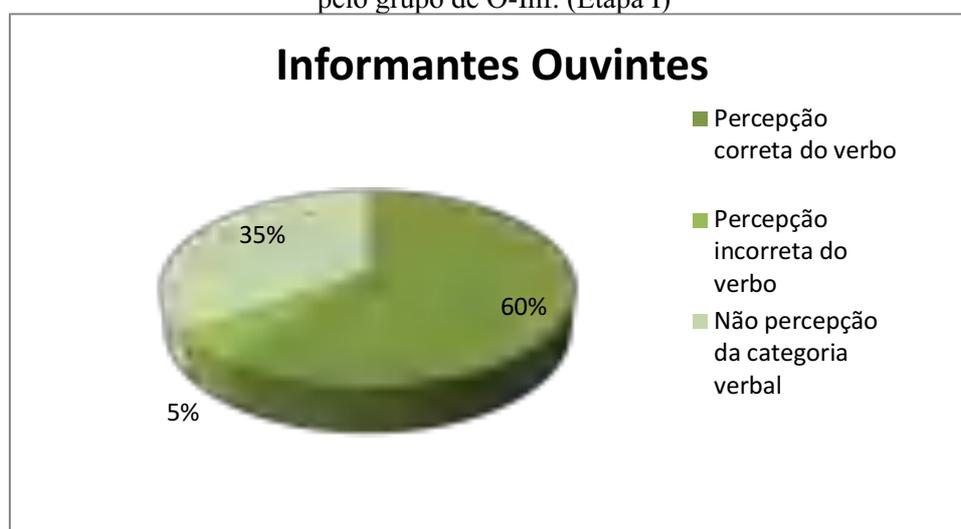
Quanto ao desempenho dos ouvintes na tarefa 2 do TCSLS, na etapa I, o resultado se apresenta a seguir.

Tabela 7: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de O.Inf. (Etapa I)

Teste 2	Percepção correta do verbo	Percepção incorreta do verbo	Não percepção da categoria verbal
O. Inf. 1	9	1	4
O. Inf. 2	9	0	4
O. Inf. 3	11	0	3
O. Inf. 4	9	0	4
O. Inf. 5	6	1	7
O. Inf. 6	6	2	7
Total	50	4	29

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 9: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I)



Fonte: Elaboração própria

Confirmando a nossa hipótese sobre a transferência da consciência sintática que se tem de uma língua para a outra, os ouvintes obtiveram índices bem melhores que os

dos surdos. Individualmente se destaca o informante 3, com o maior número de acertos, nenhuma marcação incorreta e o menor número de não percepção do verbo.

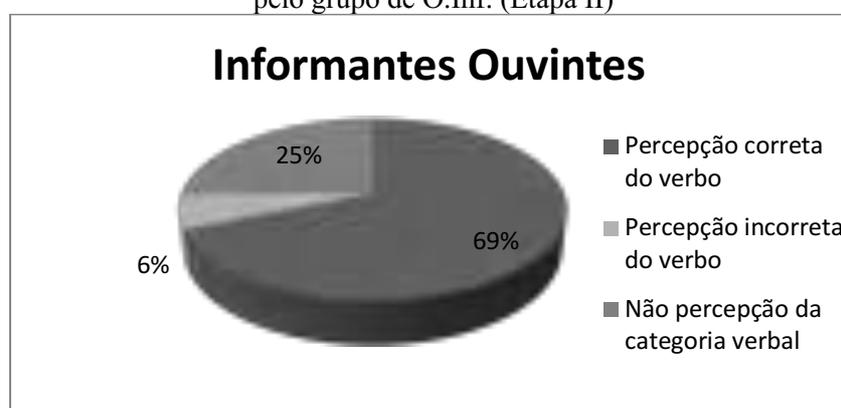
Na etapa II de aplicação do TCSLS dos ouvintes, os resultados mostram ligeira melhora dos índices, após o curso da SEL.

Tabela 8: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)

	Percepção correta do verbo	Percepção incorreta do verbo	Não percepção da categoria verbal
O. Inf. 1	12	0	1
O. Inf. 2	10	1	3
O. Inf. 3	11	0	2
O. Inf. 4	10	0	3
O. Inf. 5	8	1	5
O. Inf. 6	6	3	7
Total	57	5	21

Fonte: Elaboração própria

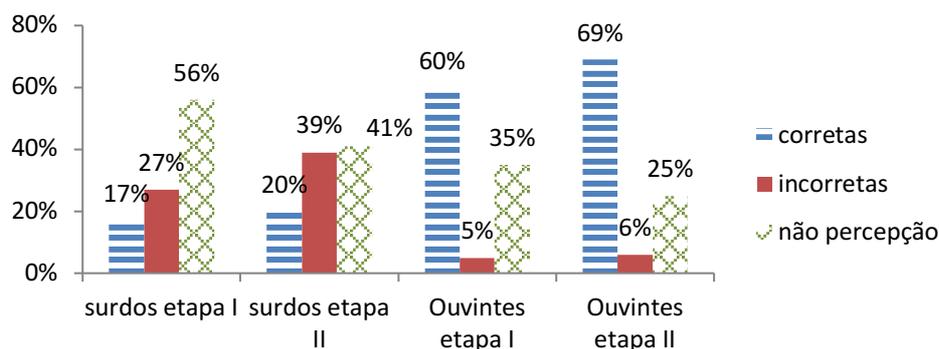
Gráfico 10: Resultados da tarefa 2 do TCSLS, sobre ‘percepção da categoria verbal’ pelo grupo de O.Inf. (Etapa II)



Fonte: Elaboração própria

Assim sendo, os resultados desse teste se apresentam no gráfico a seguir, que nos possibilita visualizar a comparação entre grupo de surdos e grupo de ouvintes, nas etapas I e II da tarefa 2 do TCSLS.

Gráfico 11: Comparação entre grupo de surdos e grupo de ouvintes, nas etapas I e II da tarefa 2 do TCSLS



Fonte: Elaboração própria

Os resultados dessa tarefa do TCSLS nos mostram grande diferença entre os grupos de surdos e ouvintes. Considerando que a não identificação dos verbos e os erros de fato na indicação dos verbos das frases são indício de ‘não percepção do verbo como categoria gramatical central dentro da estrutura sintática da Libras’, verificamos que, enquanto para o grupo de ouvintes a coluna de acertos, nas etapas I e II, são bem maiores que as de erro e não identificação de verbo, para o grupo de surdos a situação se inverte, ficando a coluna de acertos na identificação dos verbos em frases sempre menor, tanto na etapa I (17%) quanto na etapa II (22%).

Também nessa tarefa, nota-se grande diferença entre grupo de surdos e ouvintes no que diz respeito à afetação na consciência sintática ocorrida depois do curso de escrita SEL. Notadamente, o curso ajudou os surdos a perceberem melhor os sinais na tentativa de identificá-los como verbo. Assim o percentual de não identificação do verbo diminuiu de 56% para 39% nesse grupo, embora os itens que saíram dessa coluna tenham ido mais para a de erros (passou de 27% para 39%) do que para a de acertos (passou de 17% para 22%). Entre os ouvintes, o efeito do curso foi um pouco diferente nesse quesito, a coluna de erros teve um aumento pouco significativo (passou de 5% para 6%), já a de acertos aumentou nove pontos percentuais (passou de 60% para 69%), e a de ‘não identificação de nenhum sinal como verbo’ diminuiu cinco pontos percentuais (passou de 35% para 25%). Em suma, os resultados da tarefa 2 do TCSLS demonstrou que os surdos apresentaram consciência sintática em nível muito baixo no quesito categoria verbal das sentenças, isto é, poucos conseguiram reconhecer o verbo da sentença. Para os ouvintes a consciência da presença de verbos em frases da Libras não pode ser creditada ao contato com a escrita de sinais, mas ao conhecimento da escrita da Língua Portuguesa, pois são

falantes de Português como L1, dado que não percebemos nos surdos, pois estes não adquirem Português nos moldes adequados²¹.

6.3 Tarefa 3 do TCSLS: Percepção do sinal como segmento sintático

Lembrando que o objetivo da tarefa 3 do TCSLS foi verificar a percepção do sinal como item lexical dentro da estrutura sintática. Para execução dessa tarefa, apresentamos frases para o informante contar quantos sinais ele consideraria haver em cada uma. Nas tabelas e gráficos a seguir, apresentam-se os resultados desse teste.

Tabela 9: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de S.Inf. (Etapa I)

Vídeo	Qtd sinais p/frase	Quantidade de sinais por frase, indicada por cada informante					
		S.Inf.1	S.Inf.2	S.Inf.3	S.Inf.4	S.Inf.5	S.Inf.6
1	4	3	6	3	5	6	2
2	3	2	3	5	3	2	3
3	4	2	3	6	3	3	2
4	7	4	7	2	6	2	4
5	7	4	7	3	6	3	4
6	4	4	6	3	4	2	3
7	3	3	3	5	3	2	3
8	4	3	4	3	4	4	3
9	3	2	3	6	3	2	3
10	6	5	7	3	5	6	4

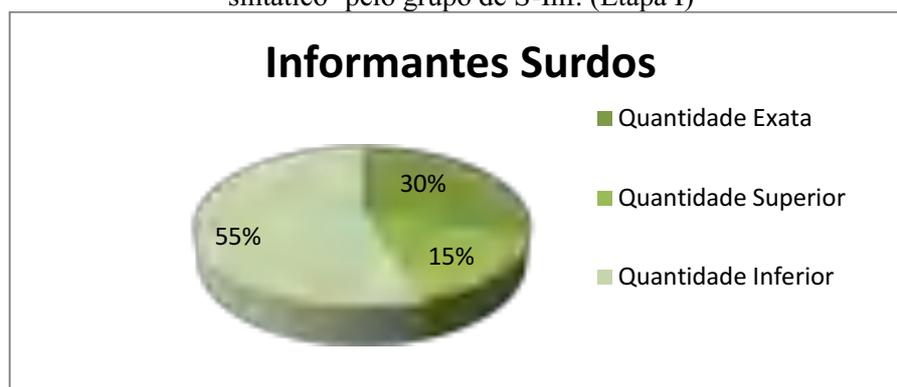
Fonte: Elaboração própria

Legenda: Quantidade exata Quantidade superior Quantidade inferior

18	9	33
----	---	----

²¹ Entende-se aqui como adequado o curso natural da aquisição de uma língua, primeiramente a modalidade oral no período crítico, e posteriormente a modalidade escrita. Consideramos inadequado justamente porque o surdo nunca vai acessar o Português pela via auditiva, o que gera prejuízos inclusive no aprendizado da modalidade escrita dessa língua.

Gráfico 12: Resultados do da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de S-Inf. (Etapa I)



Fonte: Elaboração própria

A partir desses dados, verificamos que os informantes surdos apresentaram, na etapa I, um grau de percepção do sinal como item lexical dentro da estrutura sintática de mediano a baixo. Apontamos como um dos fatores causadores desse resultado o fato dos ditos classificadores e ações construídas, mencionados anteriormente, serem confundidos com sinais por integrarem a estrutura semântica ou o contexto pragmático, sem fazerem parte do contexto sintático. A seguir os resultados dessa tarefa realizada por esses informantes, após o ensino da SEL.

Tabela 10: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de S.Inf. (Etapa II)

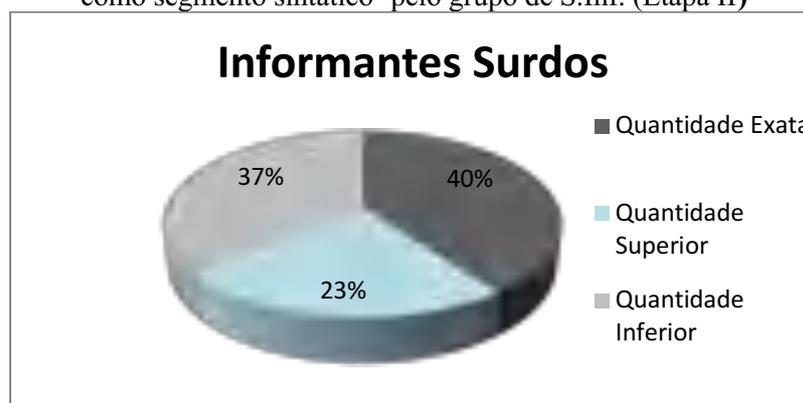
Vídeo	Qtd sinais p/frase	S.Inf.1	S.Inf.2	S.Inf.3	S.Inf.4	S.Inf.5	S.Inf.6
1	4	3	5	3	4	5	6
2	3	3	3	4	3	3	3
3	4	1	3	4	3	3	4
4	7	4	7	5	5	7	7
5	7	4	7	3	6	7	8
6	4	3	6	2	5	6	5
7	3	2	3	4	3	3	3
8	4	3	4	5	3	4	4
9	3	1	2	6	2	3	3
10	6	5	6	7	6	9	4

Fonte: Elaboração própria

Legenda: Quantidade exata Quantidade superior Quantidade inferior

24	14	22
----	----	----

Gráfico 13: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de S.Inf. (Etapa II)



Fonte: Elaboração própria

Com o curso da escrita SEL, os índices dos surdos na tarefa 3 do TCSLS melhoram visivelmente, passando a contagem exata do número de sinais da frase de 30% para 40%. Individualmente, os informantes 5 e 6 destacaram-se no aumento de sua percepção quanto ao que seja um sinal dentro de uma frase. S.Inf.2, que já havia apresentado um bom resultado na etapa I, melhora um pouco mais seu índice. Nesse caso, o curso contribuiu diretamente, uma vez que, ao sistematizar a escrita de sinais e de frases, consequentemente, torna mais explícita a identificação dos sinais pela articulação, para além da sua posição sintática.

Nas tabelas e gráficos a seguir verificamos o desempenho dos ouvintes nessa tarefa.

Tabela 11: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I)

Vídeo	Qtd sinais p/frase	O-Inf.					
		O-Inf.1	O-Inf.2	O-Inf.3	O-Inf.4	O-Inf. 5	O-Inf. 6
1	4	7	8	9	5	5	5
2	3	3	3	2	3	3	3
3	4	3	4	3	3	3	3
4	7	7	6	7	5	6	6
5	7	7	6	7	6	7	6
6	4	6	6	5	6	4	5
7	3	3	3	3	3	3	3
8	4	4	3	4	3	3	2
9	3	3	3	3	3	3	3
10	6	9	8	7	5	6	7

Fonte: Elaboração própria

Legenda: Quantidade exata Quantidade superior Quantidade inferior



Gráfico 14: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I)



Fonte: Elaboração própria

Tabela 12: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)

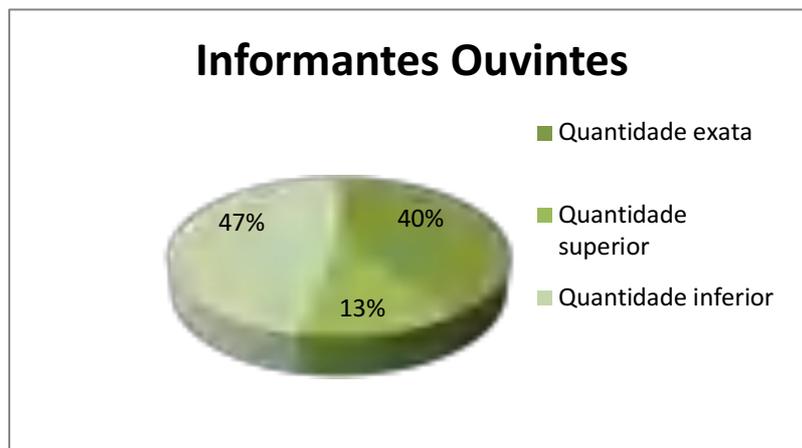
Vídeo	Qtd sinais p/frase	O. Inf.1	O. Inf.2	O. Inf.3	O. Inf.4	O. Inf.5	O. Inf.6
1	4	1	8	5	5	5	4
2	3	1	3	3	3	3	3
3	4	2	3	3	3	3	3
4	7	1	6	7	7	5	5
5	7	4	7	7	7	7	6
6	4	1	5	5	5	4	4
7	3	2	3	3	3	3	3
8	4	1	3	3	3	3	2
9	3	1	3	3	3	3	3
10	6	3	5	6	8	5	6

Fonte: Elaboração própria

Legenda: Quantidade exata Quantidade superior Quantidade inferior



Gráfico 15: Resultados da tarefa 3 do TCSLS, sobre ‘percepção do sinal como segmento sintático’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)



Fonte: Elaboração própria

Surpreendentemente, verificamos que os índices dos informantes ouvintes quanto à identificação de sinais em frases pioram da etapa I para a II, talvez porque eles tenham se surpreendido ao descobrirem que os sinais têm uma estrutura articulatória específica e que, por isso, alguns dos elementos que, na verdade são classificadores ou ações construídas, têm sido confundidas com sinais. Ou seja, podemos considerar a possibilidade de que os ouvintes tenham, pela percepção desse aspecto, assumido um comportamento tímido nessa tarefa do TCSLS, na etapa II. Encontramos indícios disso no aumento do índice de ‘quantidade inferior’ na contagem dos sinais da frase e diminuição dos outros índices, na comparação das duas etapas dessa tarefa nos dados desses informantes.

No geral apontamos as seguintes observações sobre essa tarefa:

- Ações construídas e classificadores foram contados como sinal, elevando o número de sinais nas frases 1 e 10.
- Ouvintes elevaram o número de sinais mais do que os surdos nas frases em que se têm classificadores e ações construídas.
- Na frase 1 (em que se apresenta classificador de marcação de plural), todos os informantes ouvintes contaram uma quantidade superior dos sinais.
- Houve maior incidência de acertos no grupo de ouvintes, enquanto que no grupo de surdos a incidência maior foi de quantidade inferior à contagem dos sinais.
- 1 informante surdo (na primeira etapa) e 1 informante ouvinte (na segunda etapa) não acertaram a quantidade de sinais de nenhuma das sentenças.

- As frases mais curtas tiveram mais acertos do que as frases maiores.
- O grupo de surdos não acertou 100% na contagem de sinais de nenhuma frase em nenhuma das etapas.
- O grupo de ouvintes acertaram 100% na contagem de sinais das frases 7 e 9, ambas com apenas 3 sinais cada uma, na primeira etapa.

Analisamos que, ainda que o grupo dos surdos tenha melhorado em certa medida sua percepção de sinais em frases com o curso SEL, o índice de acertos dele continuou de mediano a baixo e o dos ouvintes caiu. Esse fato indica que surdos e ouvintes ainda não reconhecem com maior segurança o que seria um sinal, considerando suas características articulatórias e sintáticas, e o que não seria um sinal dentro do contexto de comunicação gestual. Isso talvez se dê devido à falta de estudos sobre a estrutura articulatória e sobre a sintaxe da Libras, e também a falta de uso de um sistema de escrita que reflita bem a estrutura articulatória do sinal e a constituição sintática das frases, como é o caso do sistema SEL.

Quanto à dificuldade de definição do sinal encontramos problema semelhante nos estudos de línguas orais, com a dificuldade de conceituar o que é palavra. Mas, no caso das línguas de sinais, acrescenta-se, a esse problema, enunciados de natureza mais heterogênea devido à existência dos classificadores de das ações construídas. Assim, os dados dessa tarefa do TCSLS nos mostram o quanto se faz necessária uma definição do item lexical nas línguas de sinais a partir de critérios sintáticos e fonológicos²², contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística dos usuários dessa língua.

6.4 Tarefa 4 do TCSLS: Percepção da frase como segmento do texto

Como foi relatado anteriormente, com o objetivo de testar a ‘percepção da unidade frásica como um dos níveis segmentais do texto’, a quarta tarefa do TCSLS consistiu em apresentar aos informantes pequeno vídeo em Libras, de 25 segundos, produzido pela pesquisadora, em que se deveria contar a quantidade de frases observadas. Tomamos o seguinte caminho metodológico: solicitamos que o informante assistisse ao vídeo e depois

²² Como critério fonológico o modelo da Estrutura MLMov, de Lessa de Oliveira (2012; 2019), se mostra bastante interessante pela sua natureza hierárquica e muito próxima de outros modelos propostos para outras línguas naturais como a oral.

contasse a quantidade de frases que percebia na produção. Os resultados estão expostos nas tabelas e gráficos a seguir.

Tabela 13: Resultados da tarefa 4 do TCSSL, sobre Percepção da frase como segmento do texto pelo grupo de S-Inf. (Etapa I)

Quantidade real de frases do vídeo	Quantidade de frases indicadas pelos informantes surdos					
	S.Inf.1	S.Inf.2	S.Inf.3	S.Inf.4	S.Inf.5	S.Inf.6
5	2	19	3	18	5	15

Fonte: Elaboração própria

Os dados dessa tarefa na etapa I revelaram um baixo grau de percepção dos informantes surdos da frase como segmento do texto. Apenas o S.Inf.5 acertou a quantidade exata de frases. Os informantes S.Inf.1 e S.Inf.3 indicaram uma quantidade abaixo, mas um número próximo a 5, que é a quantidade exata. Mas 50% dos informantes apresentaram números muito além da quantidade, demonstrando completa falta de percepção e consciência da estrutura e limites de frases dentro do texto.

A tabela a seguir mostra que esses índices não melhoraram na etapa II, pois, embora os números tenham variado um pouco, os informantes mantiveram mais ou menos o mesmo número de frases indicado na etapa I e, mesmo o S.Inf.5, que havia acertado na etapa I, propôs, na etapa II, um número inferior.

Tabela 14: Resultados da tarefa 4 do TCSSL, sobre 'percepção da frase como segmento do discurso' pelo grupo de S-Inf. (Etapa II)

Quantidade real de frases do vídeo	Quantidade de frases indicadas pelos informantes surdos					
	S.Inf.1	S.Inf.2	S.Inf.3	S.Inf.4	S.Inf.5	S.Inf.6
5	4	14	2	17	3	13

Fonte: Elaboração própria

Como era de se esperar, os informantes ouvintes apresentaram resultados melhores que os surdos nessa tarefa. Apenas O.Inf.1 apresenta a quantidade exata, mas todos os demais apresentam números próximos de 5.

Tabela 15: Resultados da tarefa 4 do TCSLS, sobre ‘percepção da frase como segmento do discurso’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I)

Quantidade real de frases do vídeo	Quantidade de frases indicadas pelos informantes ouvintes					
	O.Inf.1	O.Inf.2	O.Inf.3	O.Inf.4	O.Inf.5	O.Inf.6
5	5	3	4	3	4	4

Fonte: Elaboração própria

Na etapa II, O.Inf.1 altera sua contagem para 4 frases, mas O.Inf.3 e O.Inf.5 apresentam a contagem exata.

Tabela 16: Resultados da tarefa 4 do TCSLS, sobre ‘percepção da frase como segmento do discurso’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)

Quantidade real de frases do vídeo	Quantidade de frases indicadas pelos informantes ouvintes					
	O.Inf.1	O.Inf.2	O.Inf.3	O.Inf.4	O.Inf.5	O.Inf.6
5	4	2	5	3	5	4

Fonte: Elaboração própria

Consideramos como acerto também a indicação de 4 frases feita por 2 ouvintes, porque existe a possibilidade de eles terem contado a primeira e a segunda frase (cláusula) como uma só, por ser uma sentença complexa: (1) Três amigos conversavam e marcaram de se encontrar na sorveteria, em lugar de: (1) Três amigos conversavam (2) e marcaram de se encontrarem na sorveteria.

Os resultados da tarefa 3 já dão um indicativo do que seriam os resultados da tarefa 4. Se o falante não reconhece a unidade lexical (o sinal), como poderia reconhecer a unidade frásica (conjunto de elementos lexicais)? Sabemos que a percepção dos diversos níveis, lexical, sublexicais e supralexicais, compõem a consciência linguística e a consciência sintática não se dissocia de nenhum desses níveis, acontecendo de forma gradual dos mais baixos para os mais altos.

6.5 Tarefa 5 do TCSLS: percepção da oração como segmento da sentença

Lembramos que o objetivo dessa tarefa foi verificar a ‘percepção da oração como um nível segmental abaixo da sentença’. Tomamos o seguinte caminho metodológico: apresentamos duas sentenças pequenas, cada uma com duas orações e pedimos para que

o informante indicasse a delimitação das orações, onde termina uma oração e começa outra. Os resultados se encontram nas tabelas abaixo.

Tabela 17: Resultados da tarefa 5 do TCSLS, sobre ‘percepção da oração como segmento da sentença’ pelo grupo de S.Inf. (Etapa I)

	Marcou corretamente	Marcou Incorretamente
Sentença 1	6	0
Sentença 2	4	2

Fonte: Elaboração própria

Observamos que, na etapa I, 100% dos informantes surdos marcaram corretamente a delimitação entre as orações na sentença 1, mas, com relação a sentença 2, o índice foi menor, 67% deles conseguiram delimitar corretamente as orações dessa sentença.

Na etapa II, o resultado do grupo dos surdos nessa tarefa se altera negativamente, 2 surdos, que haviam acertado delimitar as orações da sentença 1, demonstram não ter segurança da sua resposta na etapa II, alterando equivocadamente. Não obstante a esse fato, podemos avaliar que a percepção dos informantes surdos sobre oração dentro de sentenças se apresentou em grau mediano alto, pois ficou, no geral, em torno de 67%. Observamos esses resultados na tabela abaixo.

Tabela 18: Resultados da tarefa 5 do TCSLS, sobre ‘percepção da oração como segmento da sentença’

S. Inf.	Marcou corretamente	Marcou Incorretamente
Sentença 1:	4	2
Sentença 2:	4	2

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos informantes ouvintes, nessa tarefa, eles obtiveram um melhora da etapa I para a II. Houve nos resultados deles um aumento na percepção, sendo 83% de acertos para ambas as sentenças na etapa I do teste, e 100% de acertos também para ambas as

sentenças, na etapa II. Ou seja, apenas um informante não acertou separar as orações das duas sentenças na primeira etapa, passando a fazê-lo corretamente na etapa II.

Tabela 19: Resultados da tarefa 5 do TCSLS, sobre ‘percepção da oração como segmento da sentença’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa I)

O. Inf.	Marcou corretamente	Marcou Incorretamente
Sentença 1	5	1
Sentença 2	5	1

Fonte: Elaboração própria

Tabela 20: Resultados da tarefa 5 do TCSLS, sobre ‘percepção da oração como segmento da sentença’ pelo grupo de O-Inf. (Etapa II)

S. Inf.	Marcou corretamente	Marcou Incorretamente
Sentença 1:	6	0
Sentença 2:	6	0

Fonte: Elaboração própria

7. CONCLUSÃO

A análise apresentada nesta pesquisa foi realizada com dois grupos de informantes, surdos e ouvintes, através de tarefas do TCSLS (Teste de Consciência Sintática em Língua de Sinais) para testar Consciência Sintática. Nossa proposta foi comparar o antes e depois de um aprendizado básico do sistema de escrita de Libras – SEL. Os resultados a que chegamos com os testes realizados nos permitiram fazer observações importantes.

Primeiramente concluímos que há um grande caminho a percorrer ainda no quesito de descrição das línguas de sinais, pouquíssimos são os estudos que encontramos para delinear as características da Libras. Segundo, outro caminho mais longo e árduo é o que o surdo percorre na aquisição do Português na modalidade escrita, sem que o mesmo tenha acesso à modalidade oral dessa língua, tampouco à modalidade escrita de sua própria língua (por motivos que citamos no decorrer do texto), revelando assim um abismo encontrado nesse processo.

Diante dos resultados de nossa investigação experimental, voltamos à nossas perguntas para verificar as respostas que obtivemos. Para a pergunta 1, a respeito do nível de consciência, de indivíduos surdos e ouvintes falantes de Libras, de como se compõe a estrutura sintática dessa língua, compreendendo o que é sinal, dentro da frase, e reconhecendo-o com base em sua estrutura articulatória, nossa hipótese de que esse conhecimento é parcial para surdos e ouvintes se confirma, pois os resultados do nosso TCSLS, na etapa I, apontaram que: quanto ao juízo de gramaticalidade, os surdos apresentaram um grau de acertos na identificação de frases pertencentes a Libras de 72% na leitura e de 71,4% na produção de frases, e os ouvintes apresentaram índices de acertos de 89% na leitura e 92,3% na produção; quanto à percepção da categoria verbal, os resultados mostraram que há nos informantes surdos alguma consciência a respeito da categoria verbal como eixo central da sentença, mas em baixo grau, pois houve 17% de acerto, já no caso dos ouvintes, esses acertos chegam a 67%; quanto à percepção do sinal como segmento sintático, os surdos apresentaram o índice de 30% de acertos na contagem dos sinais em frases e os ouvintes 45%; quanto à percepção da frase como segmento do texto, apenas um surdo conseguiu apresentar o número exato de frases do texto (5 frases) e 50% deles apresentaram números elevadíssimos bem distante da quantidade de frases do texto por eles analisada; os ouvintes, por sua vez, apresentaram números mais próximos, mas também apenas um informante indicou 5 frases; e quanto à percepção da

oração como segmento da sentença, surdos e ouvintes conseguiram delimitar as duas orações de uma sentença, com acertos com índice de cerca de 67%.

Para a pergunta 2, a respeito dos efeitos da ausência de conhecimento de uma escrita para Libras no nível de consciência sintática dessa língua, a nossa hipótese de que a aquisição de um sistema de escrita para Libras pode contribuir para que o usuário dessa língua tenha consciência sintática da mesma também se confirma, pois, ainda que o curso da escrita SEL tenha sido curto e tenha se restringido à apresentação do sistema, os resultados dos nossos testes, na etapa II, demonstraram que o grupo de surdos foi mais afetado pelo ensino da escrita SEL do que o dos ouvintes, ampliando em 21% seu índice reconhecimento de frases gramaticais na leitura, chegando a 93% de acertos. Na produção de frases, os surdos, mais que os ouvintes, foram afetados pelo curso da SEL, não em termos de aumento do percentual, que até caiu, mas pelo fato de os surdos com menos fluência sentirem-se encorajados a realizar mais tentativas de produção. Também quanto à percepção da categoria verbal, com o ensino da SEL, os índices de percepção dessa categoria entre os surdos se ampliou, aumentando de 17% para 22%. No tocante à percepção do sinal como segmento sintático, o grupo dos surdos melhorou, em certa medida, sua percepção de sinais em frases com o curso SEL, ainda que o índice de acertos deles tenha continuado de mediano a baixo. Os surdos só não apresentaram sinais de melhoria nos quesitos ‘percepção de frases como segmentos de texto’ e ‘percepção da oração como segmentos de sentenças’, o que não era de se esperar como resultado de um curso tão curto, no qual não se trabalhou com textos nem estrutura sintática de sentenças simples e complexas.

Quanto aos informantes ouvintes, eles obtiveram, de modo geral, uma pequena melhoria da etapa I para a II em quase todas as tarefas do TCSLS. Acreditamos que a inferência do curso SEL foi maior para os surdos do que para os ouvintes pelo fato de os ouvintes, de modo geral, apresentarem índices melhores de consciência sintática do que os surdos. Esse fato responde à nossa pergunta 3, a respeito da diferença de consciência sintática entre surdos e ouvintes bilíngues (Português/Libras). E temos a esse respeito a nossa terceira hipótese confirmada, a de que existe diferença no nível de consciência sintática em usuários da Libras que tiveram algum tipo de contato com o ensino de línguas, porque provavelmente ocorre uma transferência da consciência sintática que já se adquiriu sobre uma língua para a outra, resguardando-se, obviamente as diferenças paramétricas entre as gramáticas das duas línguas. Isso explica os resultados melhores dos ouvintes em relação aos surdos, embora eles sejam falantes de Libras como L2.

Quanto à diferença de consciência relativa ao fator idade de aquisição, não percebemos nenhuma diferença de desempenho decorrente desse fator entre os surdos pesquisados.

Por fim, podemos dizer que, os surdos desta pesquisa, bem como todos os outros que usam a Libras, necessitam de medidas que possam oportunizar o desenvolvimento da consciência sintática, com adoção de um sistema de escrita que possibilite consolidar e ampliar os conhecimentos linguísticos dos falantes da Libras.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn, et al. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Trad. Por Regina Ritter Lamprechte Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed. 2006
- ALMEIDA, M. A. P. T. **Aquisição da estrutura frasal na língua brasileira de sinais**. Dissertação de Mestrado. UESB. Vitória da Conquista. 2013.
- ALMEIDA, M. A. P. T.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. O sinal e a estrutura argumental da língua brasileira de sinais. **Revista Veredas**, v 18, n. 2, Juiz de Fora: UFRJ, p. 267-289, 2014.
- ARRAIS, T.C. **Apontamentos para o estudo da estrutura da frase**. Alfa, São Paulo. 1988.
- BUBLITZ, G. K. A consciência sintática de crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental. PUCRS. Letras de Hoje, Porto Alegre. V. 45. N. 3. P. 92-97. 2010
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Prova de consciência sintática (PCS):** normatizada e validada: para avaliar as habilidades metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, 2006. 75 p
- CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C; SOARES, J. V. T. **Consciência sintática no ensino fundamental:** correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. Psico-USF (Impr.), Itatiba, v. 9, n. 1, p. 39-47, jun. 2004.
- CARLISLE, J. F. Morphological awareness and early reading achievement. In: FELDMAN, L. B. (Ed.). **Morphological aspects of language processing**. 1995. p. 189-209.
- CHOMSKY, N. Conceitos de língua. O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso. Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Editora Caminho, 1986.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1975.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CHOMSKY, N. **Empiricismo e racionalismo. Linguagem e responsabilidade**. Tradução Mario Leite Fernandes. São Paulo: JSN Editora, 2007.
- CAMARA JR., J. M. **Princípios de Linguística Geral**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1980. Edição original: 1941.
- CIELO, C. A. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos**. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

CRUZ, C; LAMPRECHT, R. Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da Língua de Sinais Brasileira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 98-106, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucreb.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5615/4090>>

CRUZ, C. **Consciência fonológica na língua de sinais brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos em início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/142610>> Acesso em 12/07/2018.

DEACON, S.; BRYANT, P. What young children do and do not know about the spelling of inflections and derivations. **Developmental Science**, v. 8, n. 6, p. 583-594, 2005.

DEACON, S. R.; KIRBY, J. Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. **Applied Psycholinguistics**, v. 25, n. 2, p. 223-238, 2004.

DUARTE, Inês. **O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística. Ministério da Educação**. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. 2008

FLORES, Onici Claro. **Leitura e consciência linguística**. *Let. Hoje*, Porto Alegre, v. 53, n. 1, p. 149-157, Mar. 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-77262018000100149&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Feb. 2020. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.1.28535>.

GROLLA, Elaine; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Para conhecer Aquisição da linguagem**. – São Paulo: Contexto, 2014.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. 144p.

KATO, M.; MOREIRA, N. TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**: retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Metáforas e leitura. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p.51-71.

KATO, M. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: M. A. Marques; E. Koller; J. Teixeira; S. A. Lemos (Orgs). **Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino**. Braga: CEHUM (U. do Minho), 131- 145, 2005.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

LAVRAS, E. S. S. **A questão da categorização morfológica para nome e verbo em libras**. Vitória da Conquista. UESB. Dissertação de Mestrado. 2019.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **Revel**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **Material de aula da disciplina Sintaxe II: Sintagma Verbal**. Vitória da Conquista: UESB, 2016.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **Escrita SEL – Sistema de Escrita para Língua de Sinais** (Blog). Disponível em: <http://sel-Libras.blogspot.com.br/>, acesso em: 10 de maio de 2016.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Componentes articulatórios da Libras e a escrita SEL (Libras articulatory components and SEL writing). **Estudos da Língua(gem)**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 103-122, jun. 2019. ISSN 1982-0534. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5338>. Acesso em: 02 out. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/el.v17i2.5338>.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C.; SILVA, L. M. S. da. **Marcas dêiticas na estrutura articulatória do advérbio em Libras: a relação sinal da Libras e palavras do Português**. Relatório CNPq de Iniciação Científica, UESB, 2015.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C.; SILVA, Leticia M. S.; AGUIAR, Jéssica C. S. Categorias lexicais em libras. **Anais do Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. Conquista: UESB, 2014.

MARQUES, Welisson. **Dez Características da Langue Saussuriana**. Edição 18. UFSCAR. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/024.pdf>

McCLEARY, Leland. Oralidade Visual: implicações para a história oral. In: ATAÍDE, Yara D. B. (org). **Do oral ao escrito: 500 anos de história do Brasil**. Salvador: Eduneb, 2000. p. 672-681.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Improving Literacy by teaching Morphemes**. London: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, T. S. S. **A natureza gramatical da Libras adquirida por surdos e ouvintes: sinal, classificadores, ações construídas e gestos**. Dissertação de Mestrado (em andamento). UESB. Vitória da Conquista. 2020.

PIZZIO, Aline. **A tipologia linguística e a língua de sinais brasileira: elementos que distinguem nomes de verbos**. Florianópolis, UFSC: Tese de doutorado, 2011.

PRADO, L. C. **Sintaxe dos determinantes na língua brasileira de sinais e aspectos de sua aquisição**. 2014. 164fl. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

PRADO, L. C. ; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. Dêixis em elementos constitutivos da modalidade “falada” de línguas de sinais, **ReVEL - Línguas de sinais: cenário de práticas e fundamentos teóricos sobre a linguagem**, v. 10, n. 19, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de.; CRUZ, Carina. **Língua de sinais - instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: ARTMED, 2011. 159 p.

RAPOSO, E. **Teoria da gramática: a faculdade da linguagem**. Lisboa: Caminho, 1992.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SAUSSURE, F. (1916). **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1988. Edição original: 1916.

SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004. Edição original: 2002. p. 127-150.

SILVA, S. G. L. **Compreensão Leitora em Segunda Língua de Surdos Sinalizantes da Língua de Sinais: Um Estudo Comparativo Entre Estudantes de uma Educação em Ambiente Bilíngue e Não Bilíngue**. 250f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, I. B. O. S. **A categoria dos verbos na língua brasileira de sinais**. Dissertação de Mestrado. UESB. Vitória da Conquista. 2015.

SILVA, I. B. O. S.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Propriedades funcionais verbais na Língua Brasileira de Sinais, **Revista Linguística – Teoria Sintática**, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/5473/6219>>. Acesso em: fevereiro 2020.

TERVOORT, B. T. M. **Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen**. Amsterdam: Noord-Hollandsche, 1953.

VELOSO, Brenda. **Construções classificadoras e verbos de deslocamento, existência e localização na Língua de sinais brasileira**. 172f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VIGOTSKY, L.S. Pensamento e palavra. In: L. S. Vigotski. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1934.

APÊNDICE

APÊNDICE A: CONTEÚDOS E ATIVIDADES DO CURSO SEL

Formato

- Entre cada encontro presencial foram programadas atividades semanais disponibilizadas pelo ambiente virtual sala de aula do Google.
- Cada tutor ficou responsável pela tutoria de 3 a 5 cursistas e acompanhamento de resoluções das atividades dirigidas bem como elucidação de dúvidas;
- Atividades programadas durante a semana: 1 atividade/dia alternando em atividades com níveis de dificuldades fácil- 1 hora para resolução; médio- 1h e 30 min, atividade nível difícil- 2 horas. Carga horária total de atividades programadas 3h e 30 minutos. Acréscimo de 30 minutos para consultas diversas aos materiais disponibilizados.

EQUIPE- ADAPTAÇÃO/ATUALIZAÇÃO DE MATERIAIS

Atribuições:

Adaptar conteúdos e atividades do SEL já desenvolvidas pela professora (em conformidade com faixa etária do público-alvo e período de oferta do curso):

- Incluir caracteres de configuração de mão e alguns movimentos restantes na versão SEL 2018;
- Atualizar materiais para postagem no Blog e no Google Sala de Aula (encaminhar para equipe de trabalho para esta finalidade);
- Colaborar na elaboração de atividades para postagem no ambiente virtual.

EQUIPE- AMBIENTE VIRTUAL-GOOGLE SALA DE AULA

Atribuições:

- Construir ambiente virtual que comporte atividades interativas;
- Colaborar na elaboração de atividades para postagem no ambiente virtual;
- Reunir as atividades propostas por outras equipes de trabalho;
- Alimentar o ambiente virtual e direcionar os materiais para as pastas dos tutores.

EQUIPE- TUTORIA

Atribuições:

- Acompanhar as resoluções das atividades dirigidas em ambiente virtual;

- Elucidar possíveis dúvidas dos cursistas;
 - Gerar relatório de atividades dos cursistas;
 - Avaliar desempenho dos cursistas;
- Colaborar na elaboração de atividades para postagem no ambiente virtual.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

MÓDULO I

1º Encontro presencial: 27/04/2019- Sábado das 8 às 17h.

Conteúdo:

- Apresentação do curso
- SEL-funcionamento do sistema;
- Configurações de dedo; Movimentos de dedos;
- Caracteres de mão- Introdução
- Movimentos retilíneos- Introdução
- Uso da ferramenta Google Sala de Aula (resolução de algumas atividades para familiarização com o ambiente)

Atividades:

	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ
	ॐ	ॐ	ॐ

Exercício 2 – Utilizando a bússola de eixo/orientação de palmas, observe os eixos e preencha os parênteses ao lado da escrita do sinal com o número correspondente do sinal (figura)



1
6



2
7



3
8



4
9



5
10



6



7



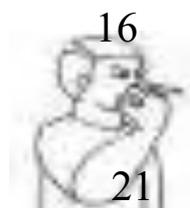
8



9



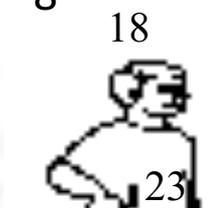
10



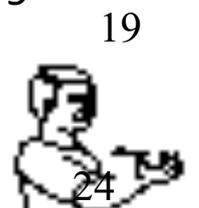
11
6



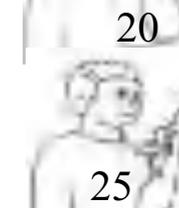
12
7



13
8



14
9



15
10



16



17



18



19



20



21



22



23



24



25

Projeto: Inclusão de Pessoas Surdas no Mundo Letrado:
Sistema de Escrita para Libras - SEL, criação e ensino.
Realizado: UFERSA / ~~UFPA~~ / UFPA - UFPA
em parceria com: UDESC, UNB e P. S. C.

Etapas UDESC - Dinamizando o Ensino de Libras.

- | | | |
|---|---|--|
| () $\overset{h}{\text{m}}\psi$ | () $\overset{a}{h}\gamma$ | () $\overset{p}{\gamma}\overset{m}{\gamma}$ |
| () $\overset{h}{\text{m}}\text{th}$ | () $\overset{h}{h}\pi$ | () $\overset{c}{?}\text{th}$ |
| () $\overset{v}{\text{m}}\psi$ | () $\overset{c}{h}2$ | () $\overset{c}{\text{m}}\pi$ |
| () $\overset{c}{c}\overset{h}{\text{m}}\text{th}$ | () $\overset{v}{h}\gamma\text{th}$ | () $\overset{h}{\text{m}}\gamma\gamma$ |
| () $\overset{h}{\text{m}}\pi\text{th}$ | () $\overset{h}{h}\text{th}$ | () $\overset{c}{\text{m}}\overset{h}{\pi}\overset{c}{\gamma}$ |
| () $\overset{c}{\text{m}}\overset{c}{\text{m}}\text{th}$ | () $\overset{v}{\gamma}\sigma\gamma$ | () $\overset{c}{\text{m}}=\overset{c}{\text{m}}\text{th}.. \text{th}$ |
| () $\overset{c}{\text{m}}\text{th}$ | () $\overset{c}{\text{m}}\text{th}$ | () $\overset{c}{\text{m}}=\overset{c}{\text{m}}$ |
| () $\overset{h}{f}\text{th}$ | () $\overset{v}{\gamma}\overset{v}{\text{th}}.. \text{th}$ | () $\overset{c}{\text{m}}\overset{c}{\text{m}}\text{th}.. \text{th}$ |
| () $\overset{h}{f}\text{th}$ | | |

Bússola dos eixos
Eixos Superior e Medial – mão esquerda



Eixos Superior e Medial – mão direita



Eixo Anterior – mão esquerda





Eixo Anterior – mão direita

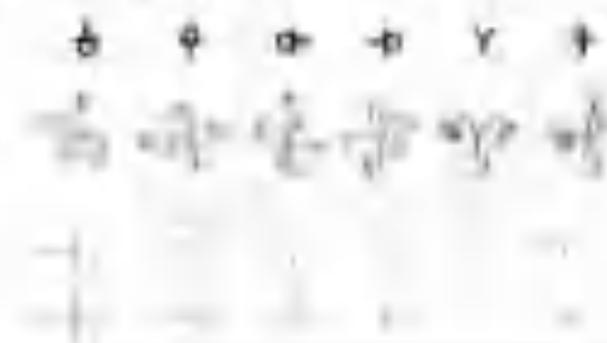


Projeto: Inclusão de Recursos Sábios no Mercado Letrado;
 Sistema de Escrita para Crianças - SEC, projeto e ensino
 baseado em princípios da educação infantil
 desenvolvido em 1981 - 1982 e 1983

Grupo LBSC - Dinamização do Ensino de Língua

Atividade 1 - Escrita

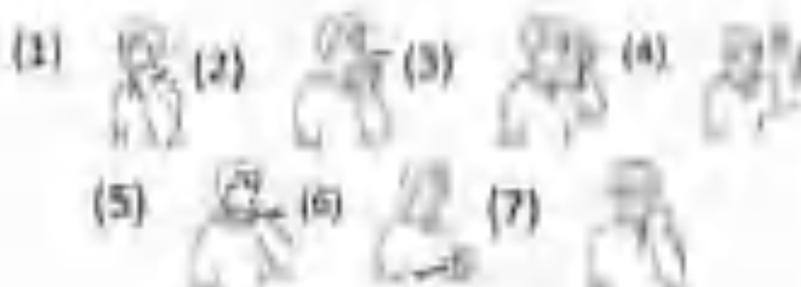
1) Copie e cole as seguintes letras:



2) Desenhe a partir de 10, 15 ou 20 pontos cada um dos seguintes animais:



3) Desenhe e escreva os nomes dos animais desenhados, em letras maiúsculas, no espaço abaixo.



Modulo II

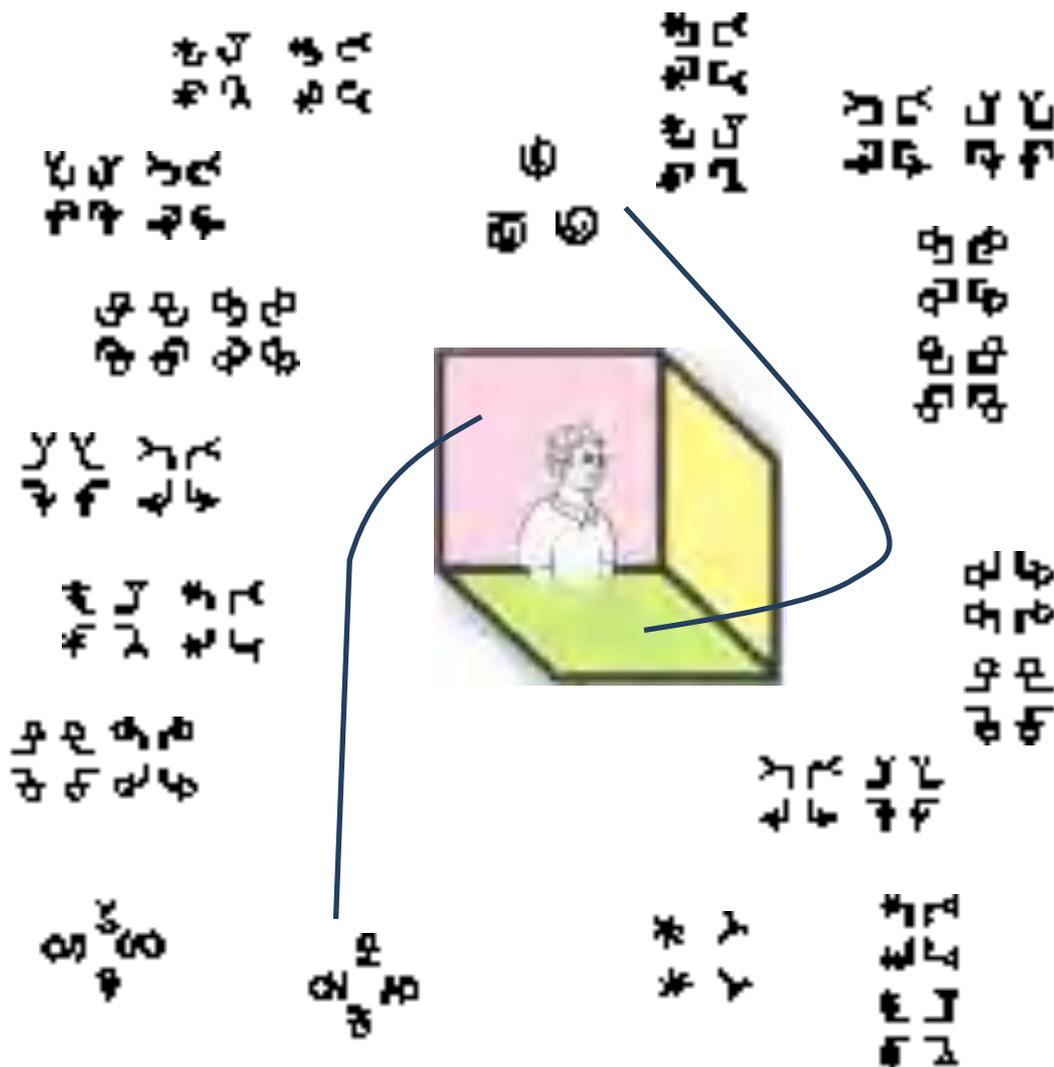
2º Encontro presencial: 27/04/2019- Sábado das 8 às 17h.

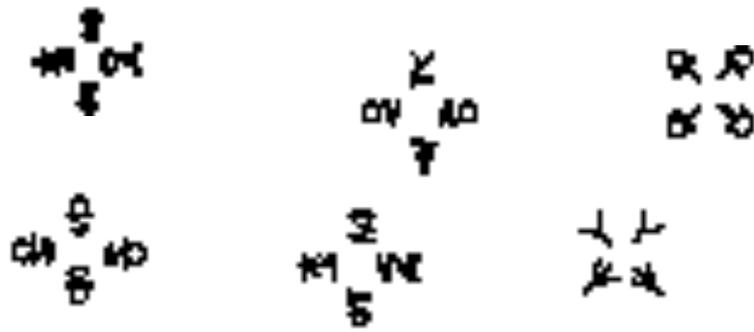
Conteúdos:

- Apresentação de movimento retilíneo.
- Tipos de movimento de mão a partir dos retilíneos. Exemplos no plano frontal.
- Planos de movimento de mão a partir dos tipos. Frontal (exemplos), transversal (exemplos), sagital (exemplos)
- Caracteres de dedos e combinações; diacríticos de movimentos de dedos –
- História- A identidade dos dedos, escrita do sinal aranha.

Atividades:

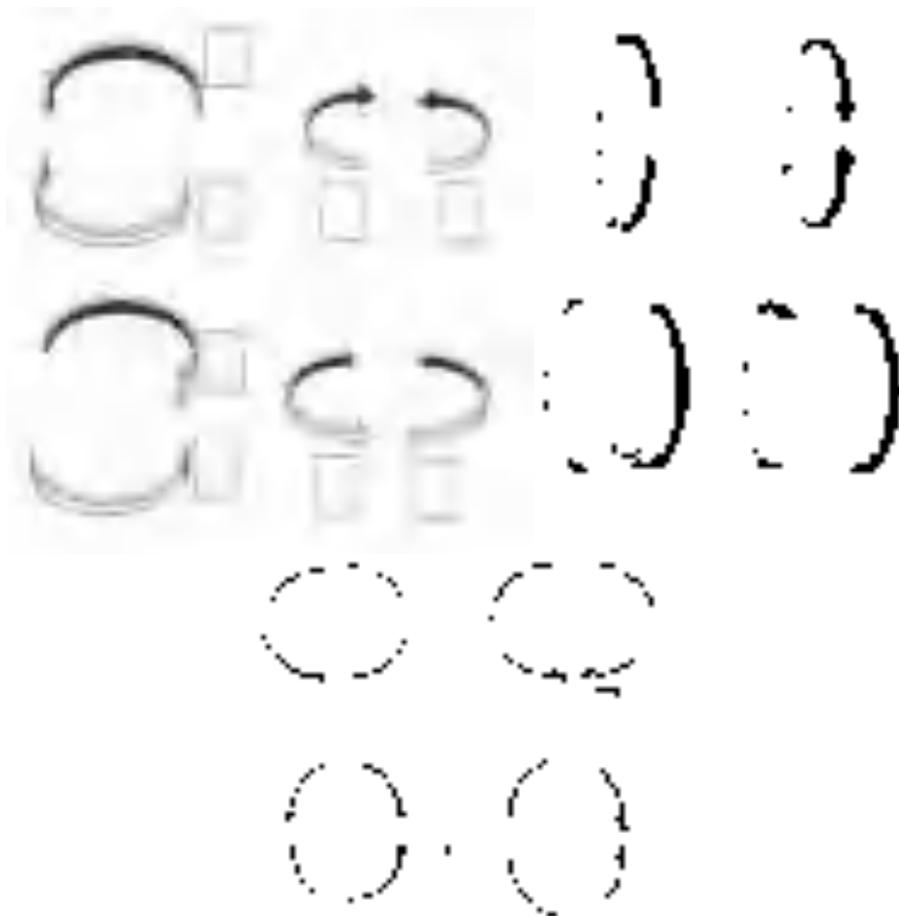
Exercício 2 - 1) Ligue os movimentos ao plano correspondente.



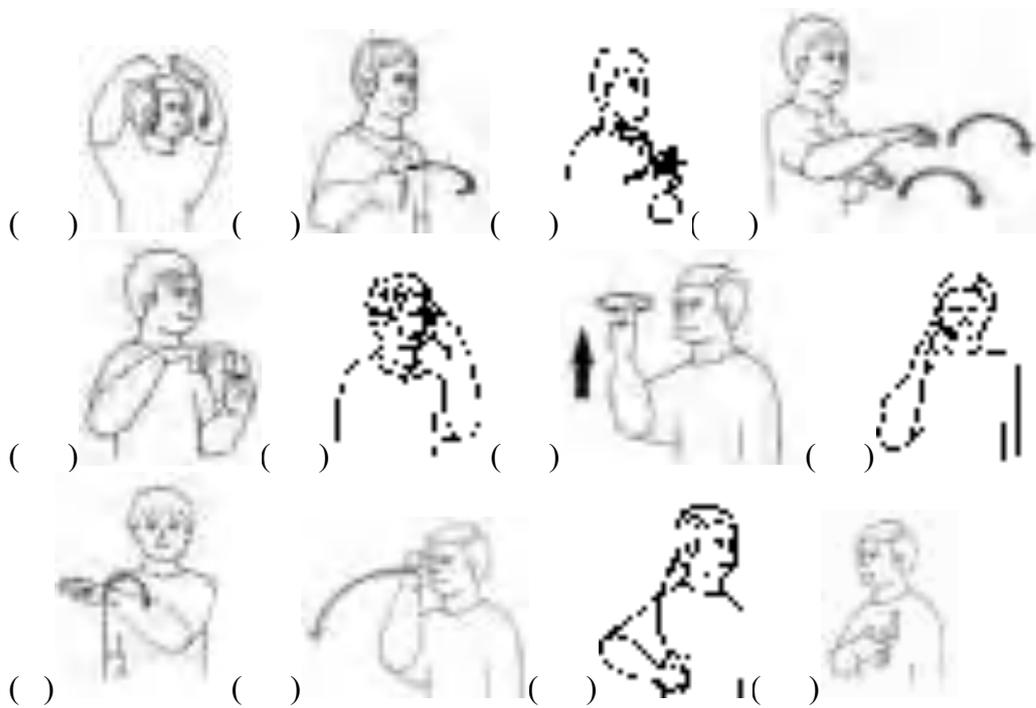
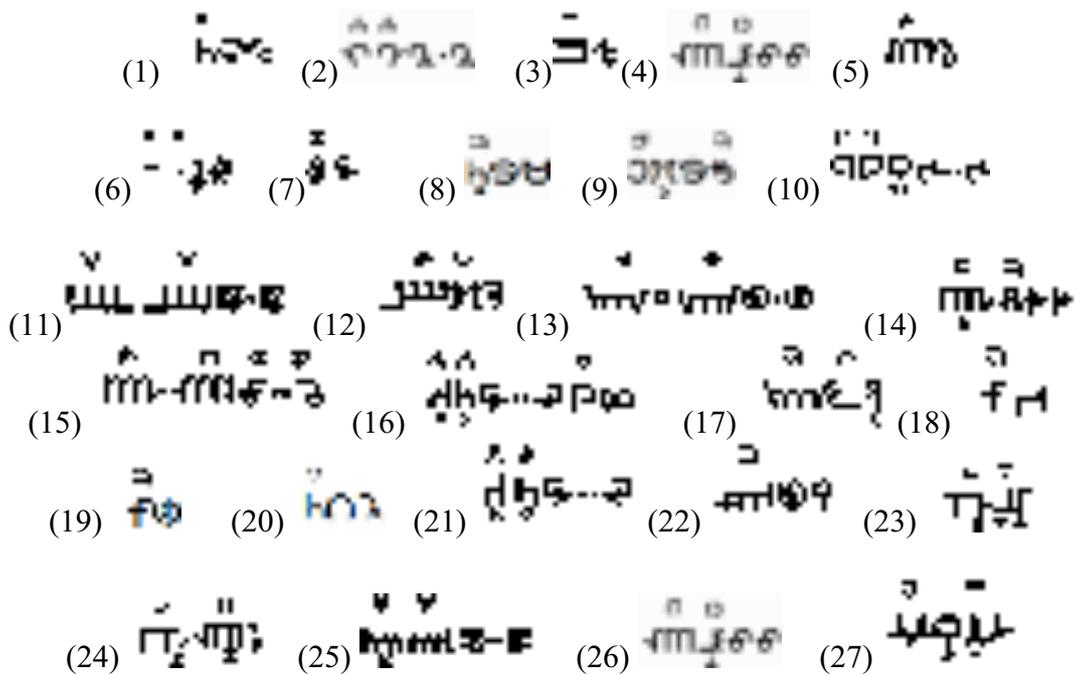


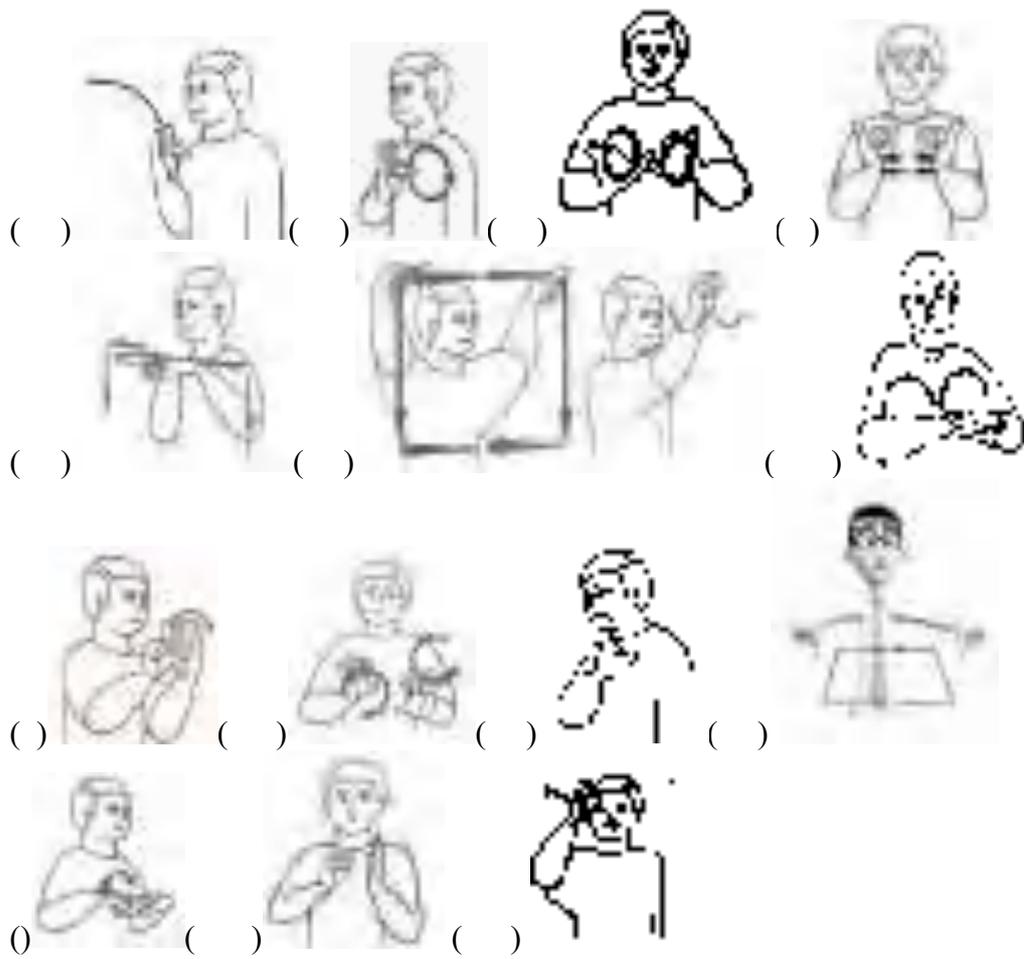
2) Coloque nos quadrinhos o número do sinal que possui o movimento da figura.

- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)



3) Leia os sinais escritos a seguir e numere as figuras abaixo conforme a escrita correspondente.





4) Quais sinais citados acima têm movimento em:

A- Plano Transversal:

B- Plano Sagital:

C- Plano frontal:

D- Sem plano:

5)Faça a forma manuscrita dos sinais acima:

MÓDULO III

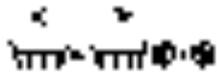
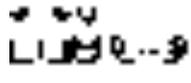
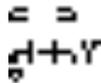
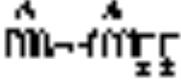
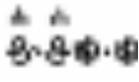
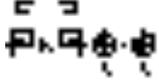
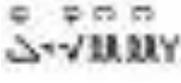
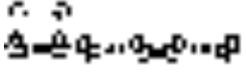
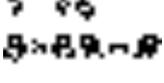
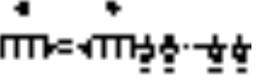
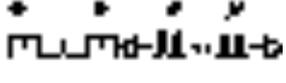
3º Encontro presencial: 13/07/2019- Sábado das 8 às 17h.

Conteúdos:

- Posicionamento da mão/palma
- Diacríticos de sinalização de movimentos das mãos em sinais realizados com as duas mãos
- Diacríticos de pontos de toque/ localização específica
- Diacríticos de expressão facial

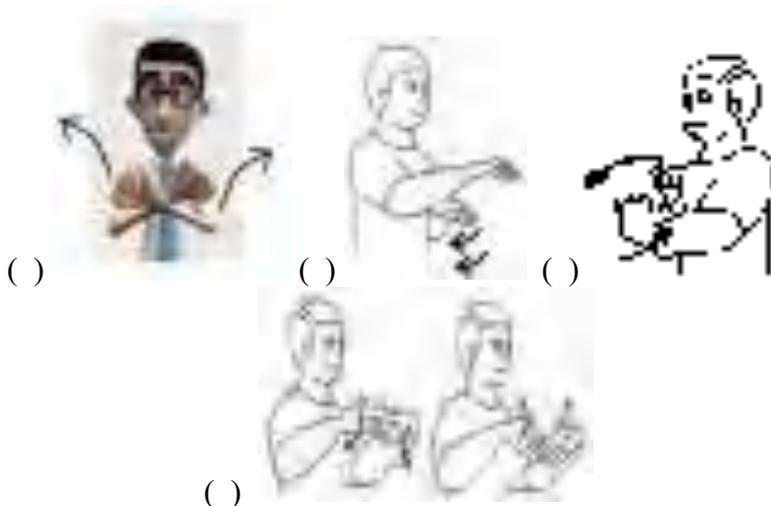
Atividades:

1) Coloque nos parênteses o número correspondente ao diacrítico de posição das mãos/palmas apresentado no slide.

A-	() 	() 	() 
B-	() 	() 	() 
C-	() 	() 	() 
D-	() 	() 	() 

2) Coloque nas figuras o número correspondente à escrita do sinal na questão 1 (o mesmo número que você colocou nos parênteses).

() 	() 	() 	() 
() 	() 	() 	() 

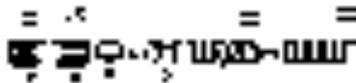
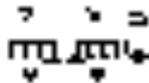
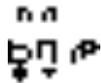
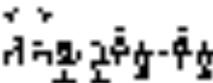
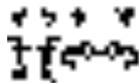
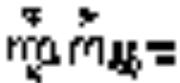
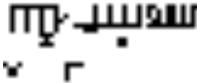
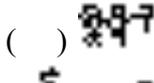
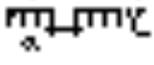
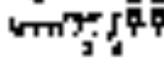


3) Marque, com um X, CERTO ou ERRADO, conforme o movimento apresentado nos slides, corresponda ou não à simultaneidade ou alternância correta dos sinais abaixo.

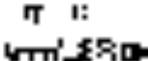
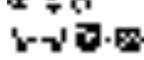
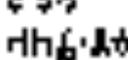
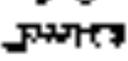
- A- () certo no slide () errado no slide
- B- () certo no slide () errado no slide
- C- () certo no slide () errado no slide
- D- () certo no slide () errado no slide
- E- () certo no slide () errado no slide
- F- () certo no slide () errado no slide

4) Coloque nos parênteses o número correspondente ao diacrítico de ponto de toque apresentado no slide.

- A- () () ()
- B- () () ()
- C- () () ()

- D- ()  ()  () 
- E- ()  ()  () 
- F- ()  ()  () 
- G- ()  ()  () 

5) Coloque nos parênteses o número correspondente ao diacrítico de expressão facial no slide.

- A- ()  ()  () 
- B- ()  ()  () 
- C- ()  ()  () 
- D- ()  ()  () 
- E- ()  ()  () 
- F- ()  () 

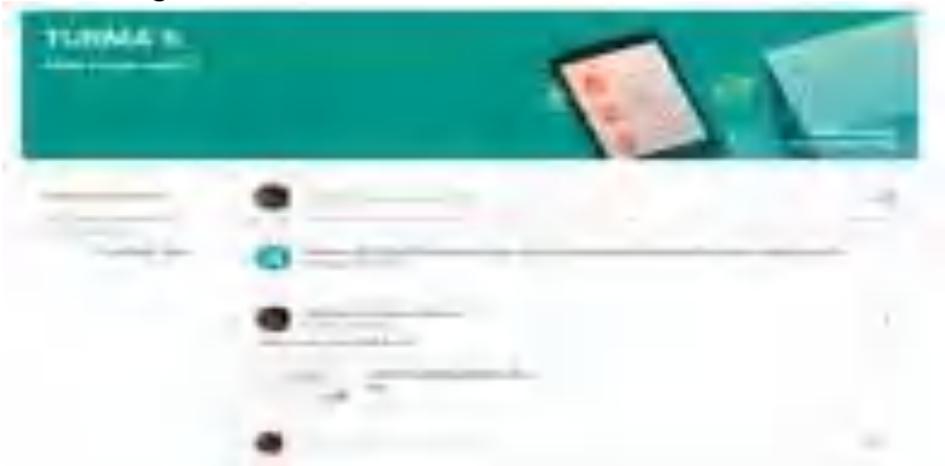
6) Coloque nas figuras o número correspondente à escrita do sinal na questão 5 (o mesmo número que você colocou nos parênteses).

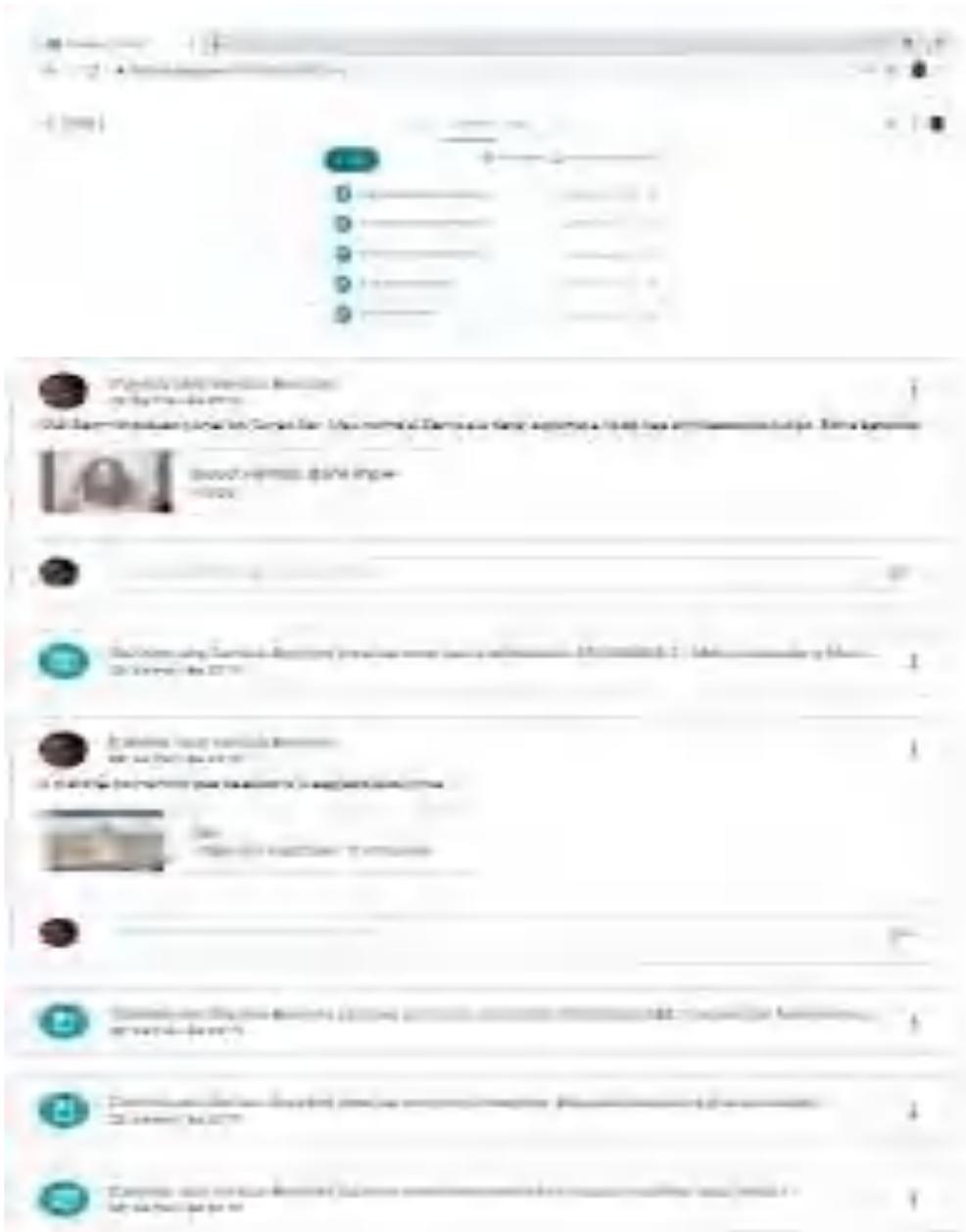




APÊNCIDE B - Google Sala de Aula

Mural Google Sala de Aula





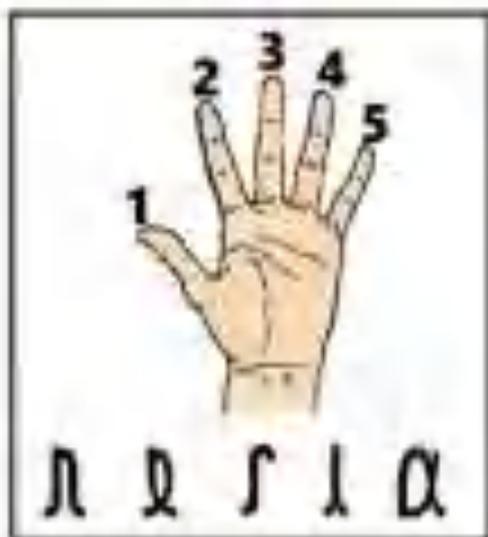
Fonte: <https://classroom.google.com/c/MzY4ODg2OTQ5MjJa>

ATIVIDADE 1:Dedos e movimentos de dedos

DEDOS E MOVIMENTOS DE DEDOS

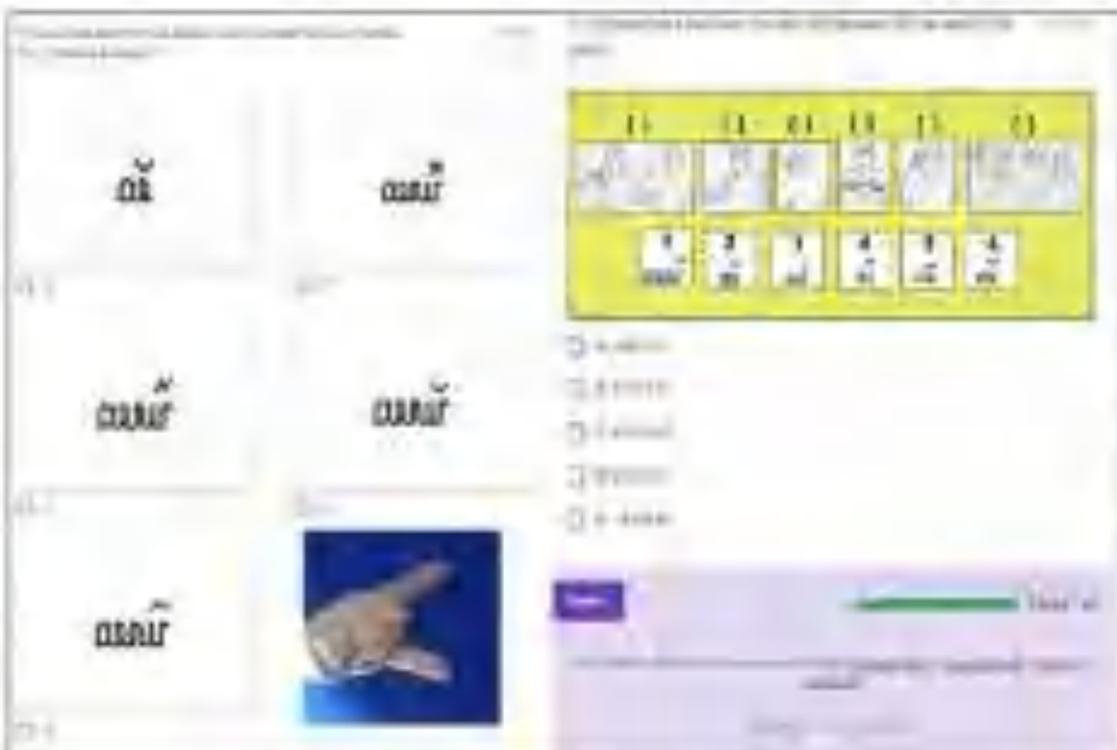
Observar

Observe os números correspondentes a cada dedo e movimento:



Qual das opções abaixo apresenta os movimentos corretos?

- A-52341
- B-32141
- C-43541
- D-3,0134
- E-41332



Fonte:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScmcnYSHkxxlwN1cLobQndaOEpE1D8rBaYi_dSgLHV1bE1pVA/viewform

ATIVIDADE 2 Configuração de mão/eixo e locação

Configuração de mão/eixo e locação

The image displays four panels illustrating hand configurations and locations for sign language. Each panel includes a drawing of a hand or hands and corresponding Braille characters.

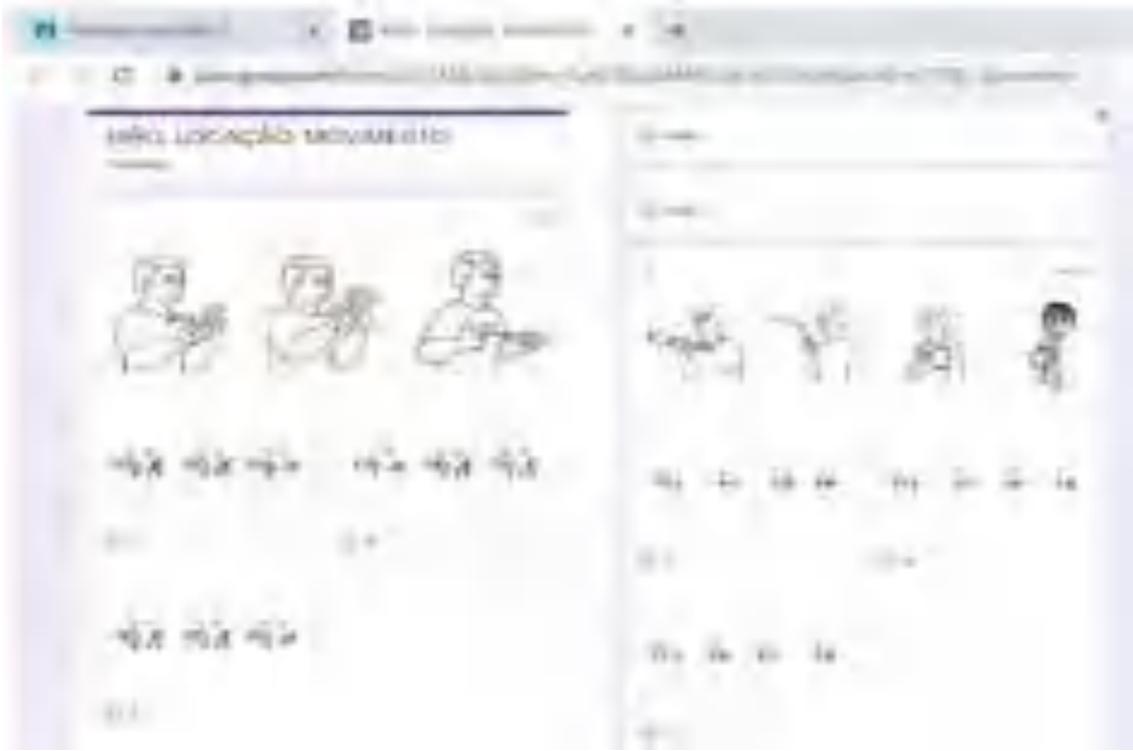
- Top Left Panel:** Shows a hand with fingers curled. Braille characters include $\dot{1}\dot{2}\dot{3}\dot{4}\dot{5}$ and $\dot{1}\dot{2}\dot{3}$.
- Top Right Panel:** Shows a hand with the index finger pointing. Braille characters include $\dot{1}\dot{2}$ and $\dot{1}\dot{2}\dot{3}$.
- Bottom Left Panel:** Shows two hands. Braille characters include $\dot{1}\dot{2}$ and $\dot{1}\dot{2}\dot{3}$.
- Bottom Right Panel:** Shows two hands. Braille characters include $\dot{1}\dot{2}\dot{3}$ and $\dot{1}\dot{2}\dot{3}\dot{4}\dot{5}$.



Fonte:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdKyKBP2S2Av9EuYkhI0xgFtc1r9X100Uw8_0A21A-5yNd54Q/viewform

ATIVIDADE 3 Mão, Locação e Movimento





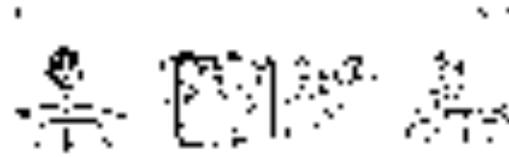


... ..

... ..

... ..

..



... ..

... ..

... ..

-

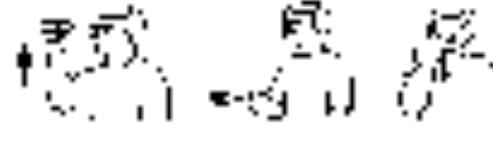


ā ā ā ā ā ā

ā ā ā

ā ā ā

..



ā ā ā ā ā ā

ā ā ā

ā ā ā

..

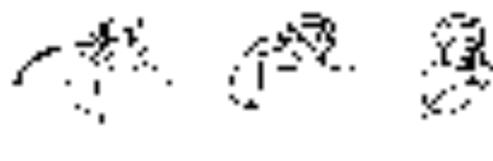


ā ā ā ā ā ā

ā ā ā

ā ā ā

..



ā ā ā ā ā ā

ā ā ā

ā ā ā

..



၂၀၁၁ ခုနှစ် နှစ်ပတ်စပို့

၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁

၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁



၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁ ခုနှစ်

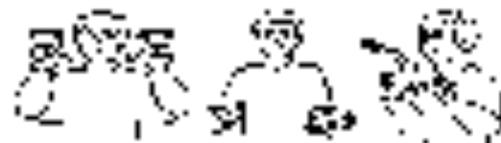
၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁

၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁ ခုနှစ်



၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁ ခုနှစ်

၂၀၁၁



Fonte:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScMtm_PLeYo782ypWMft2Od6v4JY2hn0IRgdUJMvqT7F6iy_Q/viewform

APÊNDICE C

TESTE DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA

PESQUISADORA: CARINE GURUNGA DE MATOS

ORIENTADORA: ADRIANA LESSA-DE-OLIVEIRA

INFORMANTE: _____ () SURDO () OUVINTE

<i>IDADE?</i>	
<i>QUAL IDADE APRENDEU LIBRAS?</i>	
<i>QUAL IDADE FICOU SURDO?</i>	
<i>TIPO DE SURDEZ:</i>	() LEVE () MODERADA () PROFUNDA
<i>ONDE USA LIBRAS?</i>	
<i>COM QUEM APRENDEU LIBRAS?</i>	

TESTE DE CONSCÊNCIA SINTÁTICA: O CONHECIMENTO DA LIBRAS NAS MODALIDADES FALADA E ESCRITA

TESTE 1:

MARQUE A MELHOR FRASE:

1.



()

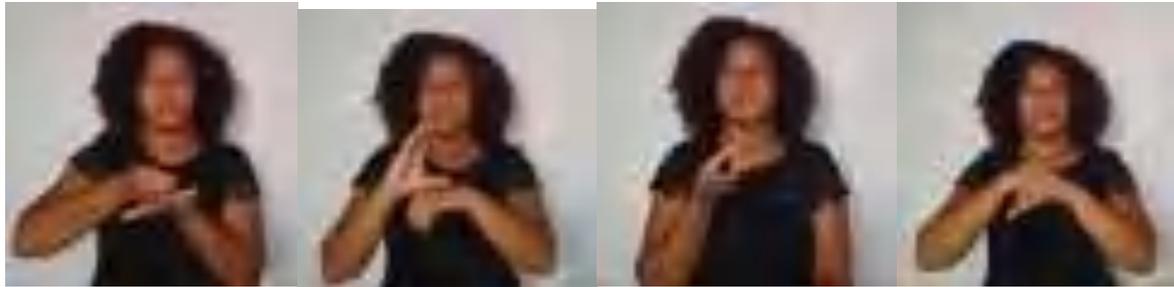


()

2.



()



()

3.

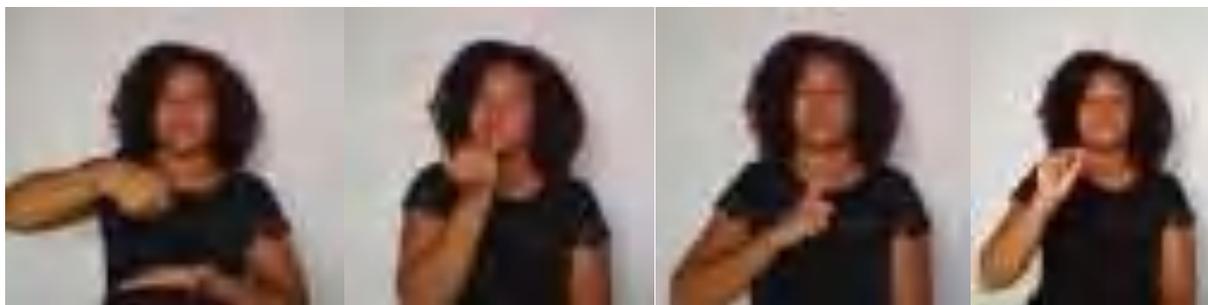


()

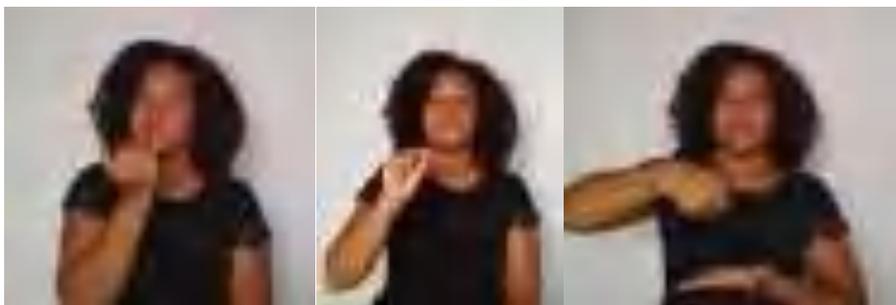


()

4.

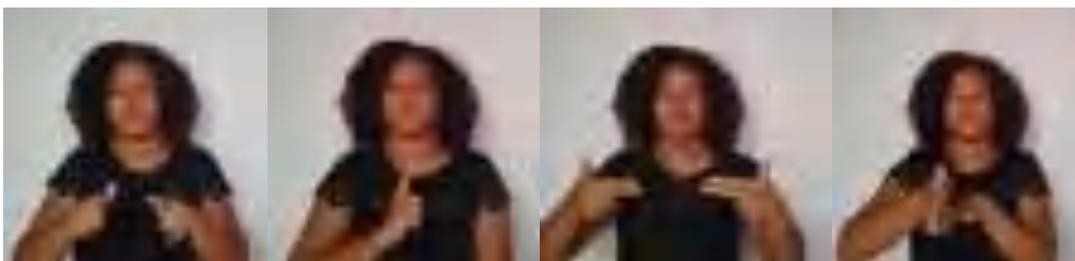


()



()

5.



()

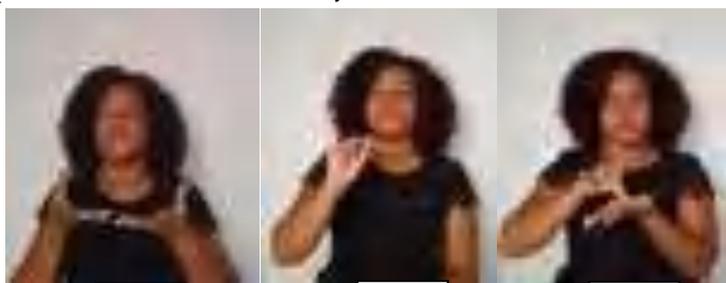
()



TESTE 2:

QUAL O VERBO DAS FRASES?

1



()

()

()

2



()

()

()

()

()

()

()



3

()

()



4

()

()

()

()

()

()

()



5

()

()

()

()

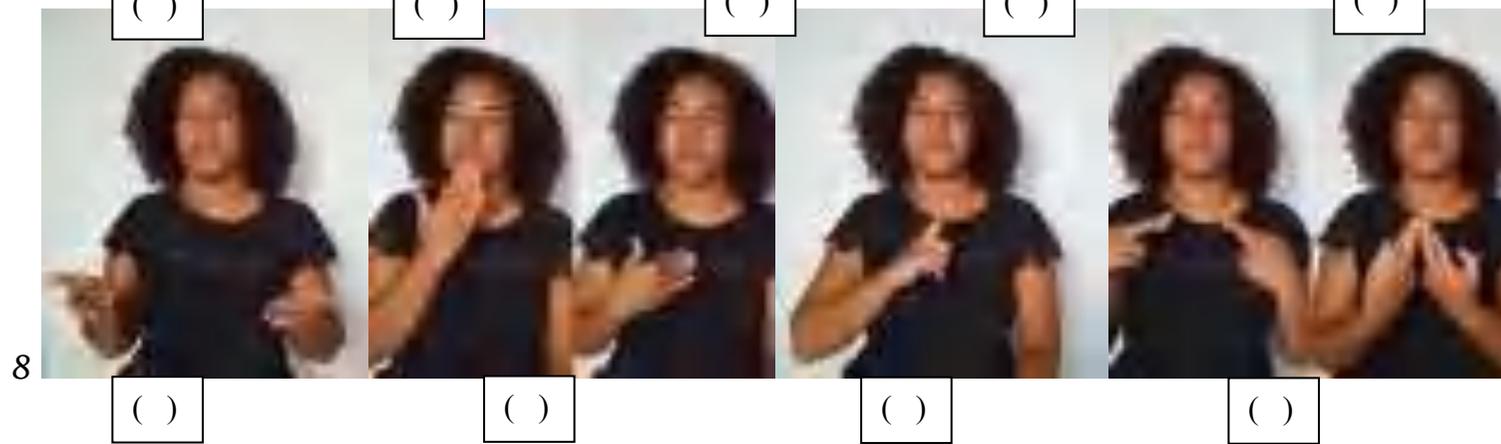
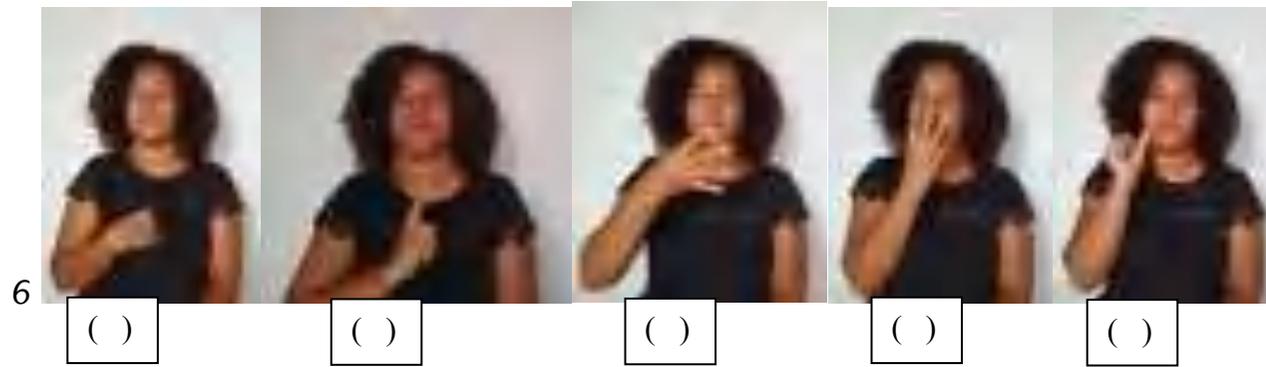
()

()

()

()

()



TESTE 3:

CONTE OS SINAIS:

FRASE 1: _____

FRASE 2: _____

FRASE 3: _____

FRASE 4: _____

FRASE 5: _____

FRASE 6: _____

FRASE 7: _____

FRASE 8: _____

FRASE 9: _____

FRASE 10: _____

TESTE 4:

VÍDEO

TOTAL DE FRASES: _____

TESTE 5:

FORME FRASES:

Frase 1:

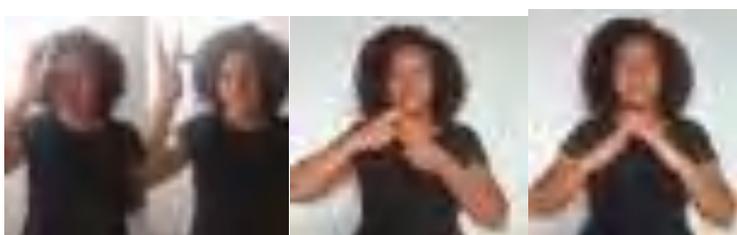
Frase 2:

Frase 3:

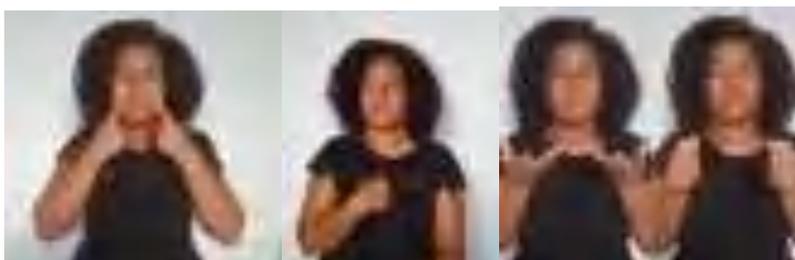
TESTE 6:

SEPARE EM FRASES:

Demonstração:



1) *Meu amigo morreu ontem, eu chorar muito.*



2) *Eu caí, meu tio riu.*



APÊNDICE E

Carine Gurunga de Matos
 Teste de Consciência Sintática
 Mestrado em Linguística – PPGLIN – UESB
 Surdo () Ouvinte ()

Nome:	
Idade:	
Idade que aprendeu Libras:	
Escolaridade	

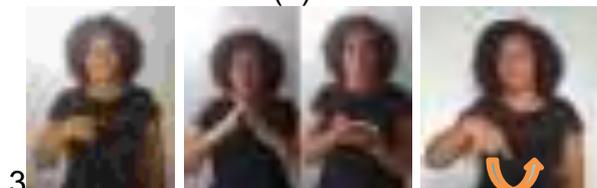
Teste 1B – Análise de frases:



() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



5

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



6

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



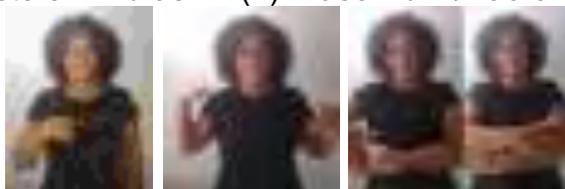
7

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



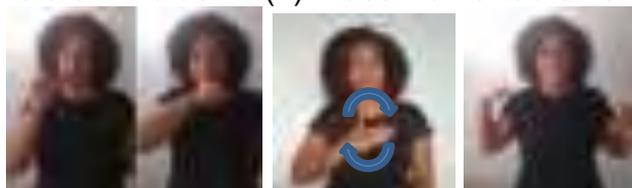
8

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



9

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



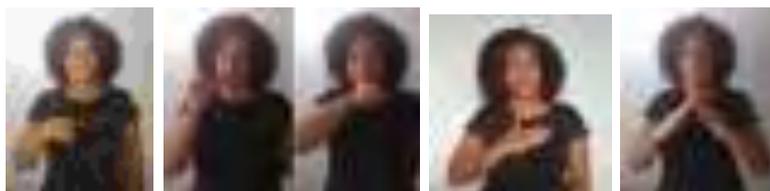
10

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



11

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



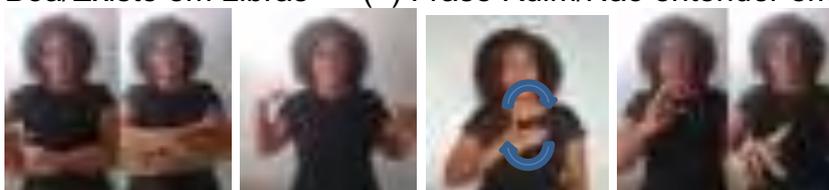
12

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



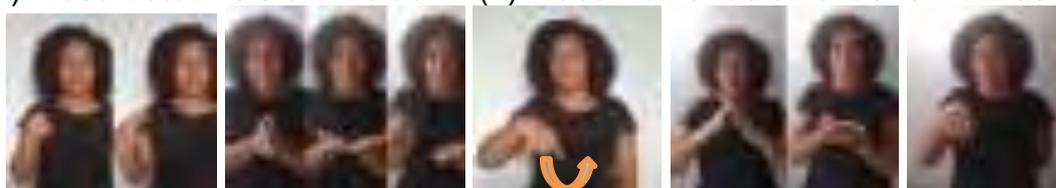
13

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



14

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



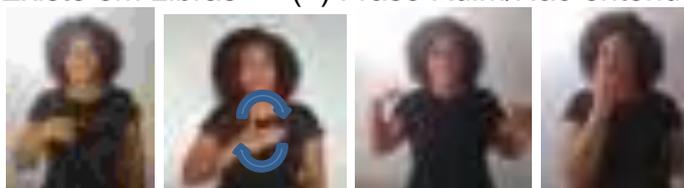
15

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



16

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



17

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



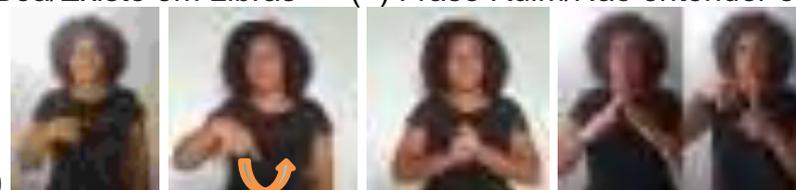
18

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



19

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



20

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



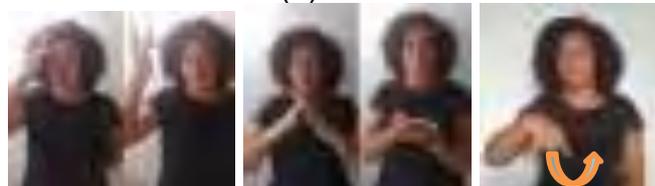
21

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



22

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



23

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



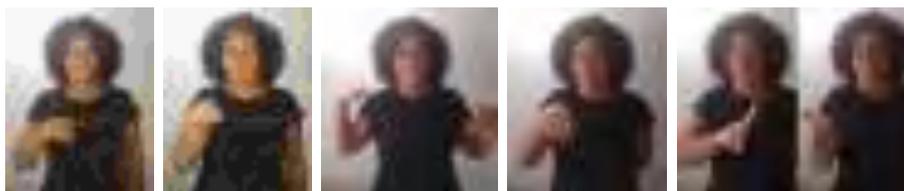
24

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



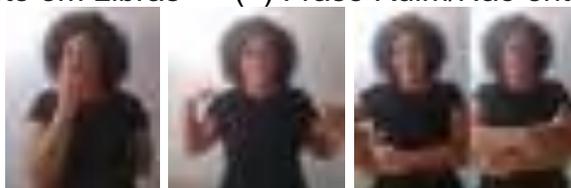
25

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



26

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



27

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



28

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



29

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



30

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



31

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



32

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



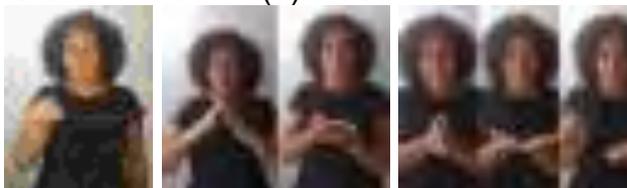
33

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



34

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



35

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



36

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



37

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



38

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



39



Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



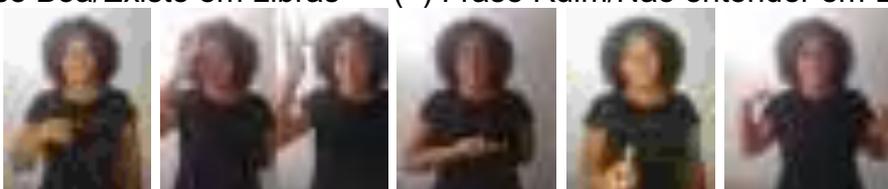
40

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



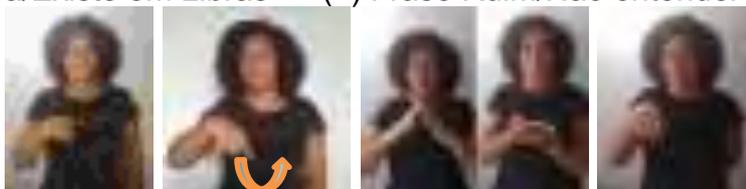
41

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



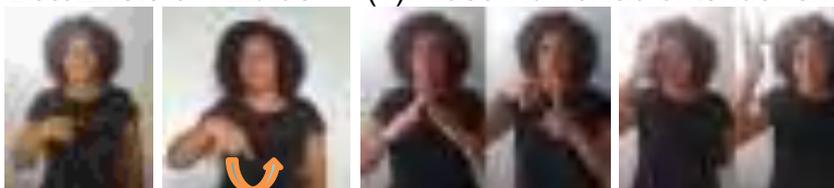
42

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



43

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



44

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



45

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



46

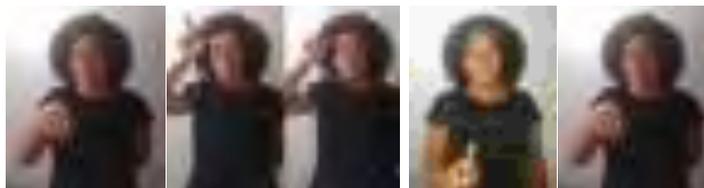
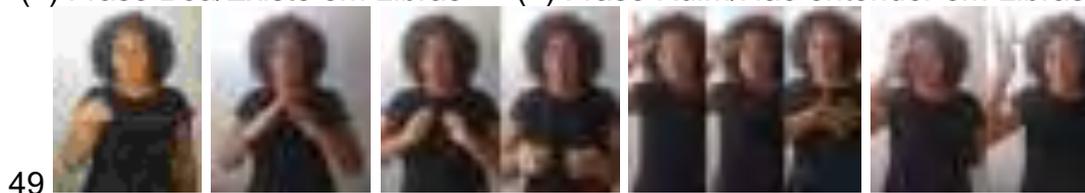
Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras

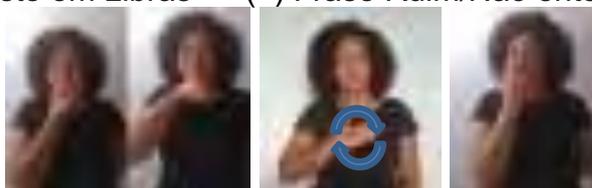


() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



51

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



52

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



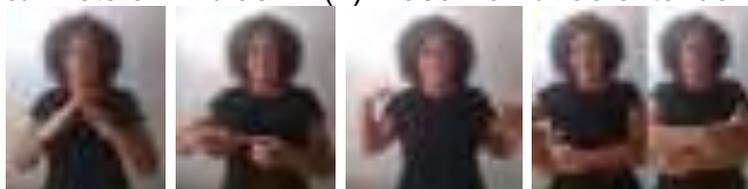
53

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



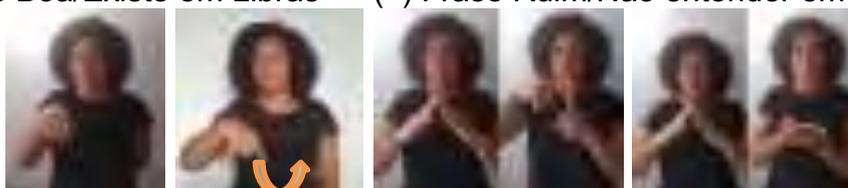
54

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



55

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



56

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



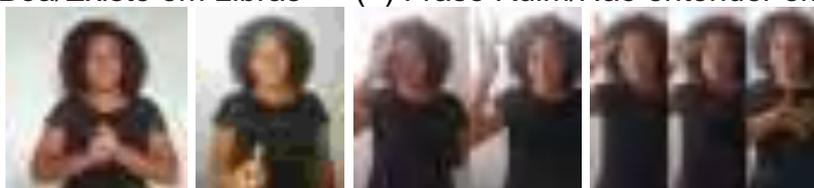
57

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



58

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



59

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



60

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



61

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



62

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



63

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



64

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



65

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



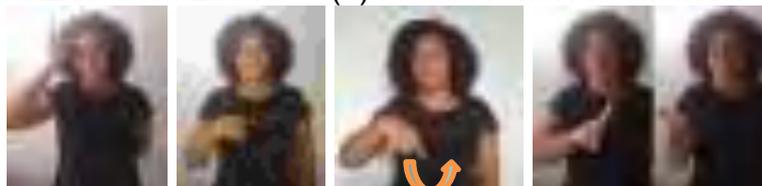
66

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



67

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



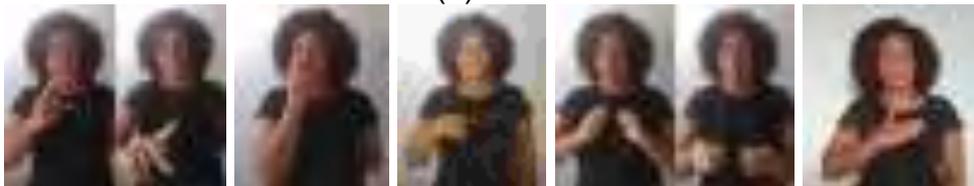
68

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



69

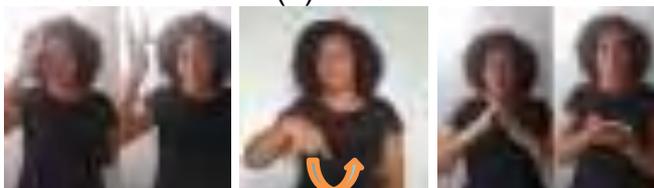
() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



70

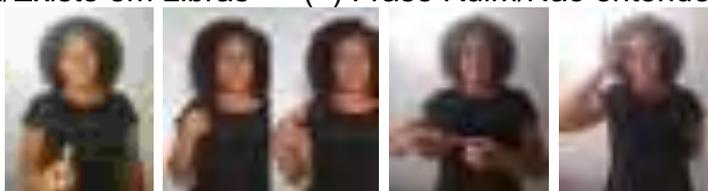


() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



71

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



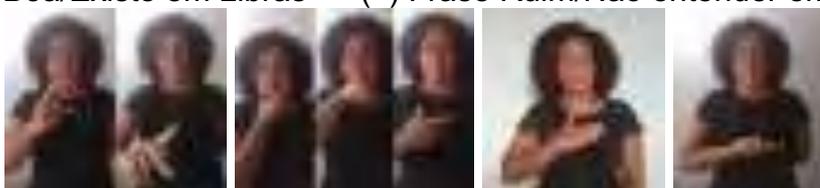
72

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



73

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



74

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



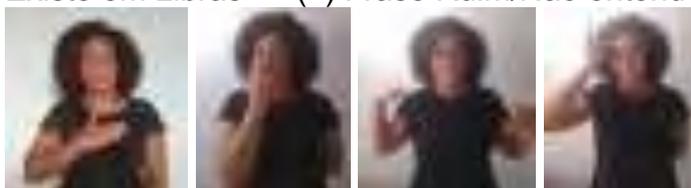
75

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



76

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



77

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



78

Frase Boa/Existe em Libras Frase Ruim/Não entender em Libras



79

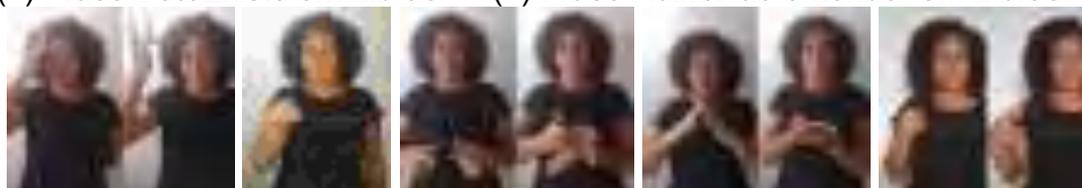
() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



80



() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



81

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



82

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras



83

() Frase Boa/Existe em Libras () Frase Ruim/Não entender em Libras

ANEXOS

ANEXO A

Sistema de escrita para línguas de sinais SEL:

Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira

1 SEL

O sistema SEL (Lessa-de-Oliveira, 2019) foi elaborado tomando como base a unidade MLMov e seus macrossegmentos e traços. Assim, esse sistema representa através de caracteres e diacríticos os traços do 1º nível articulatorio, preservando a estrutura organizacional dos macrossegmentos, em 2º nível, conforme representado nos exemplos a seguir, apresentados pela autora.

Quadro 2: Representação do sinal pela escrita SEL

<p>(3) MANDAR</p>  <p>[MLMov]</p>	<p>– Trata-se de um sinal constituído por uma unidade MLMov [M -  / L -  / Mov - ], em que a mão configurada em <i>zê</i> (²³), no eixo <i>superior/palma para dentro</i> ()²³, partindo da <i>testa</i> ()²³, faz um movimento <i>curvo para baixo no plano sagital</i> ()²³.</p>
<p>(4) CAVALO</p>  <p>[MLMov]</p>	<p>– Trata-se de um sinal constituído por uma unidade MLMov [M -  / L -  / Mov - ], em que a mão configurada em <i>uele</i> (²⁴), no eixo <i>superior/palma para frente</i> ()²⁴, <i>tocando o lado direito</i> ()²⁴, <i>fecha duas vezes</i> ()²⁴ os <i>dedos indicador e médio</i> ()²⁴.</p>

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019, p. 112)

Sobre os exemplos no quadro acima explica Lessa-de-Oliveira (2019) que o sistema SEL procura representar os três macrossegmentos da unidade MLMov da seguinte forma:

²³  Configuração *zê*.

²⁴  Configuração *Uele*.

O macrossegmento Mão (M) é representado sempre por um caractere que corresponde ao traço *configuração de mão* (no sinal MANDAR, a configuração zê  e, no sinal CAVALO, a configuração uele ) , sobre o qual recai um diacrítico que representa os traços *eixo/orientação de palma* amalgamados (no sinal MANDAR, o diacrítico  e, no sinal CAVALO, o diacrítico ).²⁵ O macrossegmento Locação (L) é composto por um caractere que representa o traço *parte do corpo* (no sinal MANDAR, o caractere  e, no sinal CAVALO, o caractere ). O traço *ponto de toque* aparece neste macrossegmento em forma de diacrítico (no sinal CAVALO, o diacrítico ). Por fim, o macrossegmento Movimento (Mov) é representado por um caractere que reúne, no caso do movimento de mão, os traços *tipo, plano e direção* amalgamados (no sinal MANDAR, o caractere ). No caso de *movimento de dedo*, representamos o dedo ou os dedos envolvidos no movimento através dos caracteres de dedos isolados ( - polegar,  - indicador,  - médio,  - anelar e  - mínimo) ou através de suas formas combinadas (no caso do sinal CAVALO, o caractere ). O tipo de movimento desses dedos é representado por um diacrítico (no sinal CAVALO pelo diacrítico , que significa fechar os dedos duas vezes).

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019, p. 112)

2 Caracteres e regras do sistema SEL

A SEL representa os traços do macrossegmento Mão através de 52 caracteres de configuração da mão (ver quadro 3 a seguir), sobre os quais recaem um diacrítico que marca de forma amalgamada os traços eixo e orientação de palma, havendo também a forma invertida do eixo (ver quadro 4). A configuração da esquerda (mão de base) fica invertida em relação à configuração da mão direita (mão principal). A autora explica que para os destros a leitura é espelhada, para os canhotos não.

²⁵ Segundo Lessa-de-Oliveira (2019, p. 112), “o diacrítico de eixo marca a posição da mão apenas no início do movimento. Depois do movimento o eixo pode mudar, mas isso não precisa ser marcado a não ser que seja indispensável. Então, outro diacrítico de eixo/orientação de palma é colocado sobre o caractere de movimento.”

Quadro 3: Caracteres de configuração de mão

| Caracteres de configuração de mão | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Caracteres de configuração de mão |
1	+	D	D	27	trabalho	W	W
2	nl	270	270	28	nl	h	h
3	nl-orientado	270	270	29	cruc	n	n
4	nl	270	270	30	nl	o	o
5	nl-orientado	270	270	31	orientado	7	7
6	nl-orientado	270	270	32	nl-orientado	7	7
7	nl	D	D	33	nl-orientado	m	m
8	nl-orientado	B	B	34	nl-orientado	m	m
9	+	E	E	35	nl-orientado	W	W
10	nl	F	F	36	nl	o	o
11	nl	V	V	37	nl-orientado	W	W
12	nl	V	V	38	nl-orientado	W	W
13	nl	W	W	39	nl	W	W
14	nl-orientado	W	W	40	nl	W	W
15	nl	J	J	41	nl-orientado	W	W
16	nl	M	M	42	nl	W	W
17	nl	R	R	43	nl	W	W
18	nl	M	M	44	nl-orientado	W	W
19	nl	O	O	45	nl-orientado	W	W
20	nl	O	O	46	nl-orientado	W	W
21	nl	O	O	47	nl	W	W
22	nl	F	F	48	nl	W	W
23	nl	V	V	49	nl-orientado	W	W
24	nl	Y	Y	50	nl-orientado	W	W
25	nl	W	W	51	nl	W	W
26	nl	W	W	52	nl-orientado	W	W

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Quadro 4: Caracteres de configuração de mão

Eixo Superior:			
para frente 	para trás 	para dentro 	para fora
para frente invertido 	para trás invertido 	para dentro invertido 	para fora invertido
Eixo Anterior:			
para cima 	para baixo 	para dentro 	para fora
para cima invertido 	para baixo invertido 	para dentro invertido 	para fora invertido
Eixo Medial/Lateral:			
para cima 	para baixo 	para trás 	para frente
para cima invertido 	para baixo invertido 	para trás invertido 	para frente invertido

Fonte: Adaptado de Lessa-de-Oliveira (2019a)

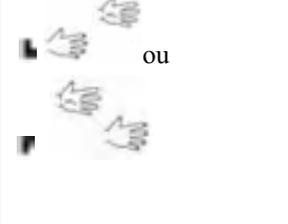
Quando houver mudança de *eixo/orientação de palma* durante o movimento, causando problema de processamento, diacríticos de *eixo/orientação de palma* são colocados também sobre os caracteres de movimento, marcando essa alteração, como nos exemplo a seguir. Isto ocorrerá apenas quando tal procedimento for indispensável à compreensão.



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a) |

Quando o sinal é realizado com as duas mãos, o posicionamento das mãos é representado pelo sistema SEL de duas formas: através do uso de diacríticos colocados entre os caracteres das duas mãos, marcando como uma mão se posiciona em conjunto com a outra (ver quadro 5); ou através de um diacrítico de ponto de toque colocado sob os caracteres de configuração de mão, marcando o ponto de a mão é tocada pela outra mão ou pela aproximação a uma parte do corpo (ver quadro 6).

Quadro 5: Diacríticos de posicionamento das mãos

Mãos em paralelo:			
Mãos alinhadas:	Lado do dedo polegar ou mínimo com lado do dedo polegar ou mínimo:  	Pontas dos dedos ou pulso com pontas dos dedos ou pulso:  	
Mãos em diagonal:	No plano transversal:  	No plano sagital:  	No plano frontal:  
Mãos cruzadas:			

Fonte: Adaptado de Lessa-de-Oliveira (2019a)

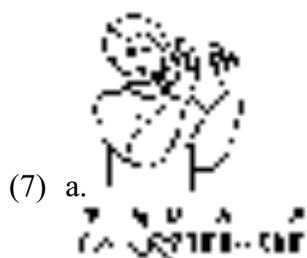
Seguem alguns exemplos desses posicionamentos da mão na execução do sinal, lembrando que pela regra da escrita SEL, esses diacríticos representam o posicionamento da mão no início da execução do sinal, com o movimento, essa posição pode vir a mudar.



(6)

CAIXA (Palmas em paralelo)

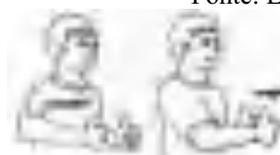
Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)



(7) a.

FLAUTA

(mãos alinhadas lado a lado)



b.

CORRIDA

(mãos alinhadas pontas de dedos com pontas de dedos ou pulso)

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

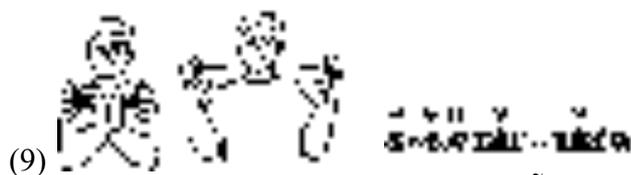


(8)

VIOLINO (mãos em diagonal)

Fonte: Lessa-de-Oliveira

(2019a)



(9)

EXPLOSÃO (cruzamento de mãos)

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Os diacríticos pontos de toque, no quadro 6 abaixo, podem aparecer sob os caracteres de configuração de mão, de dedos e de partes do corpo (Locação).

Quadro 6: Diacríticos de pontos de toque

Palma da mão ou dedo ou lado da frente da parte do corpo	Dorso da mão ou dedo ou lado detrás da parte do corpo	Pontas dos dedos	Lado do dedo polegar	Lado do dedo mínimo	Entre os dedos
Em volta dos dedos	Parte inferior da mão (pulso) ou da parte do corpo	À esquerda (de partes do corpo)	À direita (de partes do corpo)	Parte superior (em partes do corpo)	

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Em sinais realizados com as duas mãos, a colocação do diacrítico de ponto de toque obedece a duas regras específicas para indicar:

A – *Toque após o movimento*: coloca-se o diacrítico de toque apenas sob o caractere da mão de base.



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

B – *Quando as duas mãos iniciam o sinal tocando uma na outra*: coloca-se o diacrítico de toque em ambas as mãos.



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

O Macrosegmento Locação compõe-se no sistema SEL de 27 caracteres que correspondem a partes do corpo. Com esses 27 caracteres e mais algumas combinações com diacríticos, o sistema representa as 32 partes do corpo presentes nesse macrosegmento, em Libras (ver quadro 7). Quando o sinal é realizado sem o envolvimento de nenhuma parte do corpo, o caractere de Locação não ocorre na escrita do sinal.

Quadro 7: Caracteres de Locação



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Sobre os caracteres de parte de corpo podem ocorrer um diacrítico de expressão facial, se o for um sinal psicológico (exemplo (3a)), de interrogação (exemplo (3b)), negação (exemplo (3c)), ou que apresente certas características físicas que compõem a articulação do sinal (exemplo (4)).



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Quando não houver o caractere de locação, o diacrítico de expressão facial fica acima do próximo caractere, ou ao lado da configuração da mão, na mesma altura de diacríticos colocados sobrescritos.



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

No quadro a seguir vemos os 20 diacríticos de expressão facial do sistema SEL.

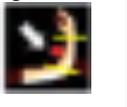
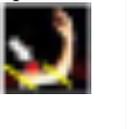
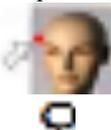
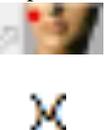
Quadro 8: Diacríticos de expressão facial

Alargado / feliz	Triste / desapontado	Com medo / Intimidado / assustado	Surpresa / Surpreendido	Surpreso / (surpreso) com desconfiança
✓	^	∞	∞	∞
Alargado	Tristeza	Medo	Surpresa / Surpreendido	Surpreso / desconfiança
✓	✓	∞	∞	∞
Deleitoso / feliz	Triste / desapontado	Deleitoso / Surpreendido	Surpreendido	Surpreso / desconfiança
∞	∞	∞	∞	∞
Surpreendido	Tristeza	Deleitoso / Surpreendido	Surpreendido	Surpreso / desconfiança
∞	∞	∞	∞	∞

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Como já mencionamos, os diacríticos de pontos de toque, apresentados no quadro 6, ocorrem também sob os caracteres de partes do corpo, marcando o ponto exato ou lado da parte do corpo envolvida na realização do sinal. No quadro a seguir vemos alguns diacríticos de pontos de toque nos caracteres de partes do corpo

Quadro 9: Exemplos de diacríticos de pontos de toque nos caracteres de partes do corpo

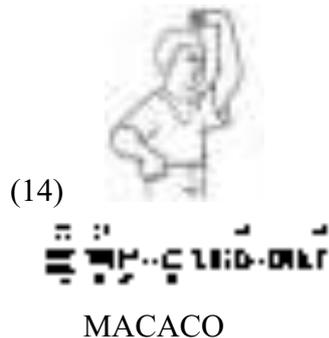
Lado do dorso no braço  	Lado da palma no braço  	Lado do dedo polegar no braço  	Lado do dedo mínimo no braço  	Lado do dorso  	Lado da palma  	Lado do dedo polegar  	Lado do dedo mínimo  
Lado do dorso  	Lado da palma  	Lado do dedo polegar  	Lado do dedo mínimo  	Lado do dorso  	Lado da palma  	Entre as partes  	Parte de cima  
Lado esquerdo  	Lado direito  	Lados direito e esquerdo  	Lado direito  	Para cima  	Lado esquerdo  	Lado direito  	Lado esquerdo  
Lado direito  	Lado esquerdo  	Lado direito  	Lado esquerdo  	Lado direito  	Lado esquerdo  	Lado direito  	Parte de cima  

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Há sinais em que se envolvem mais de uma parte do corpo. Esses diferentes pontos de locação podem ser:

A - tocados por mãos diferentes: no macrossegmento Locação, escreve-se primeiro o caractere da parte do corpo tocada pela mão de base, depois o caractere da parte do corpo tocada pela mão principal; entre esses caracteres, colocam-se dois pontos, se as partes do corpo forem tocadas ao mesmo tempo (exemplo (12a)), e um ponto, se forem tocadas alternadamente (exemplo (12b)).

b.



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

B - *tocados pela mesma mão*: no macrossegmento Locação, escreve-se primeiro o caractere da parte do corpo tocada primeiro, depois o caractere de locação da parte do corpo tocada por último, sem pontos entre eles.



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Além de partes do corpo, os caracteres de dedos podem funcionar como Locação, se não houver movimento de dedos e eles estiverem servindo apenas para ancorar a realização do sinal.



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Quanto ao macrossegmento Movimento Lessa-de-Oliveira (2012) observa que esse se compõe, em Libras, de dois tipos de movimentos: **de mão** e **de dedo**. Na escrita SEL, os caracteres de movimento de mão representam três traços amalgamados – *tipo, orientação plano de movimento*. Nesse sistema, tomam-se como base os caracteres dos movimentos retilíneos, no quadro a seguir, para a formação dos demais caracteres de movimentos de mãos:

Sinuoso			
Ziguezague			
Diagonal			
Retilíneo			
Retilíneo breve			
Retilíneo brevíssimo			
Circular	horário anti-horário	horário anti-horário	horário anti-horário
Formas manuscritas básicas			

O sistema SEL apresenta caracteres para mais 4 tipos de movimentos que não ocorrem em nenhum plano, conforme quando a seguir.

Quadro 12: Caracteres de movimento de mão sem necessidade de planos

Giro de pulso				
	Giro para ambos os lados	Giro horário	Giro anti-horário	
Dobrar pulso				
		lado: da palma	do dorso	do dedo mínimo
Batida				
Tremura				

Alguns movimentos são escritos com a combinação de dois caracteres (semelhantemente ao que ocorre com dígrafos em Português, com *nh* e *lh*), como, por exemplo, o movimento circular para cima do sinal IMPORTANTE, que é escrito com duas letras , que representam um só movimento:



IMPORTANTE

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

O sistema SEL conta ainda com diacríticos de sincronização de movimentos das mãos em sinais realizados com as duas mãos. Esses diacríticos ocorrem da seguinte forma:

A - *Com movimento conjunto das duas mãos:* no macrosegmento Movimento, escreve-se o caractere de movimento da mão de base primeiro, coloca-se o diacrítico ‘dois pontos’ e escreve-se o movimento da mão principal em seguida.



FAMÍLIA

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

B - *Com movimento alternado entre as duas mãos:* no macrosegmento Movimento, escreve-se o caractere de movimento da mão de base primeiro, coloca-se o diacrítico ‘um ponto’ e escreve-se o movimento da mão principal em seguida.



BICICLETA

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

C - *Com um movimento realizado apenas por uma das mãos:* no macrosegmento Movimento, escreve-se um caractere de movimento, independentemente de qual mão tenha realizado o movimento (se isso não tiver importância para a realização do sinal). Nesse caso, não ocorre diacrítico de sincronização do movimento.



GUARDA-CHUVA Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

D - *Com mais de um movimento realizado apenas por uma das mãos:* no macrosssegmento Movimento, escreve-se mais de um caractere de movimento, seguindo a ordem de realização dos movimentos (da direita para a esquerda), sem dividi-los com diacrítico de sincronização.



AMANHÃ



COMPRAR

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Quanto ao movimento de dedos, a escrita SEL trabalha com 5 caracteres que representam cada dedo da mão, conforme a figura 3 a seguir, e mais 14 formas combinadas desses caracteres, como se vê no quadro 13.

Figura3: Caracteres de representação de cada dedo



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Quadro 13: Caracteres de dedos e formas combinadas

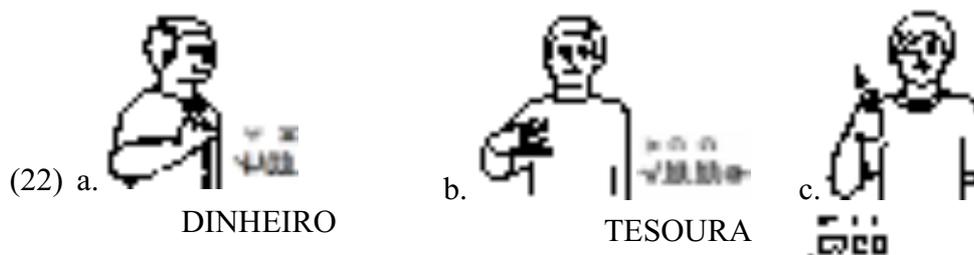
Polegar	Indicador	Médio	Anelar	Mínimo
Duque	Terno	Quadra	Quina	
Laço	Laçada	Rabicho	Agulha	Cacho
Laço Médio	Rabicho Médio	Agulha Média		
Mínimo Ausente	Indicador Ausente			

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Para representa o movimento realizado pelo(s) dedo(s), diacríticos de movimento de dedos (ver quadro 14) são colocados acima dos caracteres de dedos, conforme exemplos (20).

Quadro 14: Diacríticos de movimentos de dedos

Abrir gradativamente	Abrir	Abrir e fechar	Abrir duas vezes	Fechar duas vezes	Ziguezague
Fechar gradativamente	Fechar	Esfregar	Movimento tesoura	Dobrar dedo	



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

Quanto às regras de escrita de frases no sistema SEL, essas são lineares, escritas da esquerda para a direita. E quanto aos sinais de pontuação, a SEL utiliza pontuação semelhante à do Português, mas com os sinais de interrogação e exclamação ocorrendo também no início da sentença, mas invertidos, como ocorre no Espanhol. A única coisa que se altera é o ponto

final que é um pequeno xis (x). Há ainda uma marca de intensificação adverbial representada por duas barras verticais (||) colocadas logo após o item lexical.²⁶

Os textos são organizados em parágrafos, seguindo a mesma organização que encontramos nos gêneros textuais do Português. Se for gêneros do tipo narrativo em que se utiliza discurso direto, as falas diretas são iniciadas com um travessão em outro parágrafo.

Por fim, o sistema de escrita SEL apresenta também regras próprias para representação da datilologia, que é um tipo de soletração de uma palavra, originalmente pertencente a uma língua oral, utilizando-se o alfabeto digital ou manual de línguas de sinais. A datilologia é comumente usada para representar substantivos próprios, palavras que não possuem sinal conhecido ou palavras da língua oral que foram incorporadas à língua de sinais e, por isso, são também soletradas. Assim, para representar a datilologia em escrita SEL, utiliza-se apenas os caracteres de configuração da mão direita escritos na mesma ordem da palavra soletrada (sem utilização de caracteres de eixo, locação ou movimento). Como algumas configurações de mão representam mais de uma letra do alfabeto do Português, o sistema utiliza alguns diacríticos para diferenciar essas letras. O alfabeto para datilologia em escrita SEL é o seguinte:

Figura 4: Caracteres da datilologia



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

²⁶ Conforme Lessa de Oliveira (2019a), não se sabe ainda se todo tipo de intensificação do sinal poderá ser representado por uma única marca como essas barras, necessitando-se de algumas pesquisas a respeito da sintaxe da Libras, para certificação disso. Por isso a utilização dessas barras de intensificação do sinal, poderá ainda vir a ser alterada.

Para representar os acentos do Português, utilizamos os seguintes diacríticos.

Figura 5: Representação de acentos na datilologia



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

A seguir temos alguns exemplos de datilologia representada em escrita SEL.

Quadro 15: Caracteres de dedos e formas combinadas

João	apagar	lâmpada	ê	quarta
João	apagar	lâmpada	ê	quarta

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2019a)

ANEXO B

Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conhecimento da Libras: análises sobre a língua oral e escrita

Pesquisador: CARINE GURUNGA DE MATOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 95946518.2.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.926.759

Apresentação do Projeto:

Segundo os pesquisadores responsáveis o presente estudo é de caráter transversal e de cunho experimental. Com o objetivo de investigar o nível de consciência sintática em usuários da Libras sem e com o auxílio de um sistema de escrita, e para verificar o referido nível de consciência sintática, utilizarão como instrumentos testes linguísticos adaptados da metodologia utilizada por Capovilla (2006) e Cruz (2017), em Prova de Consciência Sintática em Libras, e em Teste de Consciência Fonológica da Libras, respectivamente. Com a realização dos testes, em primeira mão, investigarão se existe consciência sintática em usuários de Libras, que ainda não tiveram contato com nenhum tipo de escrita das línguas de sinais, e em que nível. Estes serão separados em três grupos: surdos que adquiriram Libras na infância, surdos que adquiriram Libras tardiamente, após a infância, e ouvintes bilíngues Português/Libras. Num segundo momento, estes grupos passarão por um processo simplificado de aprendizagem da SEL – Sistema de Escrita da Libras desenvolvida por Lessa-de-Oliveira (2009). Farão apenas uma etapa de ensino do sistema SEL, num processo simplificado de aprendizagem, trabalhando com um número reduzido de sinais e frases simples, a fim de tornar viável o ensino do sistema num espaço curto de tempo. Após essa etapa, os informantes serão novamente submetidos a testes adaptados de consciência sintática, para testar se houve alteração no desenvolvimento de níveis de consciência sintática deles, a partir do contato com a língua em modalidade escrita. Para validação dos instrumentos de pesquisa, todos os testes, passarão antes de sua execução, por um grupo controle, com informantes diferentes do grupo teste. Utilizam as perguntas a seguir, como motivadoras para a pesquisa:

1. O usuário de Libras tem consciência do que é sinal a partir da estrutura articulatória da língua? 2. A ausência de conhecimento de uma escrita para Libras interfere no nível de consciência sintática dessa língua? 3. Existe diferença de consciência sintática entre surdos que adquiriram a Libras na infância, surdos que adquiriram a Libras tardiamente, e ouvintes bilíngues (Português/Libras)? A fim de responder a tais questões assumiram as seguintes hipóteses de estudo: 1. O usuário de Libras apresenta consciência parcial dos sinais em Libras no nível articulatório da língua. 2. A aquisição de um sistema de escrita para Libras contribui para que o usuário dessa língua tenha consciência sintática da mesma, uma vez que pesquisas anteriores apontam que quanto mais se aprende sobre escrita mais se desenvolve a consciência sintática. 3. Existe diferença no nível de consciência sintática em usuários da Libras que tiveram algum tipo de contato com o ensino de línguas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o nível de consciência sintática em usuários da Libras sem e com o auxílio de um sistema de escrita.

Objetivo Secundário:

Analisar o nível de consciência sintática sobre a Libras em usuários antes do contato com um sistema de escrita; Promover a aquisição inicial do Sistema de Escrita da Libras – SEL para os informantes deste estudo; Analisar o nível de consciência sintática sobre a Libras em falantes da língua após o contato com a SEL; e Analisar se os sujeitos-informantes apresentam consciência sintática do sinal a partir da estrutura articulatória da língua.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A realização do projeto não apresenta riscos físicos aos participantes, podendo causar algum desconforto ou constrangimento. No que tange aos benefícios, haverá contribuição para os estudos linguísticos de Libras oral e escrita no âmbito da Consciência Sintática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está bem delineado e reúne todas as condições de alcançar os resultados previstos, mas com algumas adequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos e declarações foram apresentados de forma satisfatória.

Recomendações:

Recomenda-se a retirada da expressão "ressarcimento" no TCLE, visto que no cap II da Resolução 466/2012, a definição de ressarcimento é: "compensação material, exclusivamente de despesas do participante e de seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação".

No TCLE o pesquisador diz que o participante não terá direito à indenização. Indenização é garantida pela Res. 466/2012, caso haja danos ao participante e deve ser incluído no TCLE. (Ver Modelo do TCLE na pág do CEP/UESB e Cap. IV, h da Res 466). Ainda que a avaliação do projeto não indique nenhum dano físico aos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado, mas sugerimos fortemente atender as recomendações propostas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 28.09.18, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1200884.pdf	14/08/2018 23:49:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	pais.docx	14/08/2018 23:47:05	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito
Outros	autorizados.doc	14/08/2018 23:46:31	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito
Outros	encaminhamento.docx	14/08/2018 23:45:32	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito
Outros	coleta.doc	14/08/2018 23:44:05	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito
Outros	autorizacao.doc	14/08/2018 23:43:16	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	pesquisa.odt	14/08/2018 23:42:05	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.doc	14/08/2018 23:41:12	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.docx	14/08/2018 23:39:22	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito

Ausência	TCLE.docx	14/08/2018 23:39:22	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadores.docx	14/08/2018 23:38:09	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito
Folha de Rosto	rosto.doc	14/08/2018 23:36:05	CARINE GURUNGA DE MATOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 28 de
Setembro de
2018

Assinado por:**Ana Angélica
Leal Barbosa
(Coordenador(a
)**