

RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA EM MATERIAIS DIDÁTICOS: A NOTAÇÃO PELOS NÚMEROS SEMÂNTICOS

Anderson Simão Duarte¹

Simone de Jesus Padilha²

andersonlibras@hotmail.com

simonejp1@gmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva realizar, por um lado, uma pequena análise de algumas publicações de livros e materiais didáticos para o ensino de LIBRAS que circulam em nível nacional, enfocando a representação da escrita da Língua Portuguesa para o ensino de Língua de Sinais. Por outro lado, busca apresentar uma proposta diferenciada de notação que não fere a estrutura gramatical da Língua Portuguesa, que denominamos Números Semânticos, presente no material didático utilizado para o ensino de LIBRAS a alunos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Embasando tal proposta, exporemos alguns conceitos sobre linguagem do pensador russo Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, entre os quais se destacam os tópicos concepção de linguagem como interação, enunciado, entonação e tema.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Língua Portuguesa; Estudos Bakhtinianos; Números Semânticos.

INTRODUÇÃO

O ensino brasileiro, desde os anos 1990 para cá, tem passado por um valoroso processo de transição, tentando superar um formato tradicionalista que não atenta para as diferenças sociais e tampouco as individuais, rumo a uma perspectiva mais interacional, considerando as diferentes ações de ensino e aprendizagem, de acordo com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

² Universidade Federal de Mato Grosso/Mestrado em Estudos de Linguagem (UFMT/MeEL).

Reconhecemos, ainda, que as políticas públicas têm elaborado propostas as mais diversas, como parametrizações e orientações, e têm empreendido ações junto ao segmento docente, através de formações continuadas, redes, comunidades de aprendizagem, enfim, vêm buscando propagar novas ideias e metodologias didáticas com a meta de alcançar a população estudiantil nacional, com vistas à superação de inúmeros problemas do processo de escolaridade. Dentre eles, as questões comunicacionais e de linguagem, ultimamente, têm sido foco de vários estudos e ações, haja vista os resultados, por exemplo, de processos avaliativos que apontam para um aluno cujas estratégias de leitura e cujo domínio da escrita em língua materna é bastante insatisfatório. Neste contexto, para além de diversas outras questões envolvidas no ensino-aprendizagem de línguas, entrevemos, numa perspectiva bastante preocupante, o imperativo inclusivista, que preza a consideração do “outro” no processo educacional de forma integradora, para além das diferenças físicas ou mentais.

Nesta conjuntura inscreve-se a pesquisa que deu origem a este artigo, cujo objetivo primeiro foi alcançar os educadores no processo de alfabetização e/ou no ensino de Língua Portuguesa, e/ou no ensino da Língua de Sinais para alunos surdos ou não surdos. É mister acrescentar que tal pesquisa embasa um trabalho de dissertação de mestrado, do qual um dos produtos foi um livro didático dedicado ao ensino de LS para alunos ouvintes de graduação. É desta obra didática, atualmente utilizada no ensino de LIBRAS da Universidade Federal de Mato Grosso, que retiramos os excertos que ilustram os apontamentos realizados neste estudo.

O objetivo deste artigo, portanto, é efetuar, em primeiro lugar, uma pequena análise de algumas publicações de livros e materiais didáticos em nível nacional a respeito da forma como se representa a escrita da Língua Portuguesa (LP) para o ensino de Língua de Sinais (LS). Em seguida, discutiremos uma proposta alternativa para o ensino da LS e/ou LP a surdos ou não surdos, através do que denominamos Números Semânticos, uma notação inovadora que não fere a estrutura gramatical da LP, utilizada no material didático acima citado, da UFMT.

Tentaremos apresentar, de maneira simples e alternativa, que é possível alfabetizar a criança surda em sua segunda língua (L2) sem desvirtuar as estruturas da LP, ou ainda, ensinar LS a alunos não surdos também como L2, correlacionando a LS e a LP de forma lógica, clara e objetiva.

Além disso, buscaremos dialogar com alguns conceitos do teórico e pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin e o Círculo³, que fundamentou a pesquisa-base e o material

³ Tomamos aqui a explicação de Santos (2011): “O pensamento bakhtiniano é fruto das produções/discussões realizadas em conjunto por Bakhtin e um grupo de intelectuais russos que se dedicavam às mais variadas áreas

didático, e nos forneceu pistas para compreensão da LS numa perspectiva interacional, considerando o “eu” professor e o “outro” aluno, surdo ou não surdo, coparticipantes deste processo.

Acreditamos, ainda, que as concepções de viés bakhtiniano sobre a linguagem sejam muito produtivas para a elucidação de variadas questões sobre o ensino de línguas, principalmente no tocante ao ensino de LIBRAS, cujos estudos sobre a sistemática de aprendizado não só de LIBRAS, mas sobretudo de LP, pelo surdo, permanecem ainda bastante incipientes em nível nacional.

1. CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA O ESTUDO DA LÍNGUA DE SINAIS

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)
(Bakhtin/Volochinov, 2000 [1929]: 283).

Para a consecução da pesquisa que embasou a produção do material didático sobre o qual tratamos de alguns aspectos neste estudo, tomamos como contribuição os conceitos sobre linguagem desenvolvidos sob a perspectiva dos estudos bakhtinianos. Entre estes, destacam-se os tópicos concepção de linguagem como interação, enunciado, entonação e tema.

Bakhtin/Volochinov (2000 [1929]: 127) nos chamam a pensar a respeito do enunciado como unidade da comunicação discursiva, concebendo a linguagem como interação verbal:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A partir daí, alguns desdobramentos puderam ser feitos para o ensino-aprendizado de línguas, especialmente, em nossa pesquisa, para a Língua de Sinais (Libras). Vale arriscar que aprender uma língua através de suas unidades básicas, de forma estanque e descontextualizada, não leva a um aprendizado satisfatório, ou mesmo leva ao fracasso, em termos escolares. Assim, ao formular o conceito de enunciado e, ao mesmo tempo, ao diferi-

das Ciências Humanas, no período que compreende os anos de 1920 a 1970 — na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), atual Rússia — conhecido como o Círculo de Bakhtin, entre eles V. N. Volochinov (1895-1936) e P. Medvedev (1892-1938), com os quais as autorias de algumas obras são disputadas. Por exemplo, no original russo e na tradução inglesa, as obras *Discurso na vida e discurso na arte* (1926) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) levam apenas a assinatura de Volochinov; já na tradução brasileira, a partir da francesa, elas recebem dupla assinatura — de Volochinov e de Bakhtin”. Sobre a questão de autoria, conforme Santos (2011), citaremos o nome dos dois autores, separados por uma barra. Quanto àquelas que receberam apenas a assinatura de Bakhtin, serão citadas com seu nome somente.

lo de unidades da língua (como as orações), Bakhtin (2003 [1952-1953]) estabelece uma distinção fundamental que promove um novo olhar sobre nossa concepção de língua/linguagem. O enunciado, para Bakhtin, é constituído não apenas do aparato técnico formal de elementos que a língua já possui, em seu arquivo lexical, gramatical e estrutural, mas também leva em consideração falantes reais em situações reais de enunciação, em que a comunicação é significativa e o sentido é situado, tendo em vista, ainda, as relações axiológicas entre os participantes da interação.

Avançando no pensamento bakhtiniano, compreendemos que todo sinal em Libras é um signo, quando *em uso*. As codificações e acordos e, conseqüentemente, os sentidos são constituídos na interação dialógica dos usuários da língua. Conforme Bakhtin/Volochinov (2000 [1929]: 43), “todas as manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestações e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.”. Estes sinais manuais estão em constante processo de fusão com os sinais “não manuais”, ou seja, com a semiótica e a mímica, com os recursos corporais da face, tronco e postura corporal, dentre outros, com o olhar, e até mesmo com o silêncio, favorecendo assim a compreensão da linguagem gestual da Língua de Sinais.

O sinal⁴ é muito mais que puramente um sinal construído ou codificado através das mãos, ou simplesmente um sinal/gesto. O sinal está ligado ao usuário da língua, está intimamente vinculado à situação comunicativa e, principalmente, à relação com o outro, constituindo-se como o ato concreto da interação, da formação de ideias e pensamentos, de contentamento e descontentamento, de articulações e questionamentos. O próprio sinal busca outro sinal, no momento em que um sinal de Libras é lançado ao interlocutor, faz-se necessária uma resposta ativa, seja manual ou não.

No momento em que se constitui um sinal em Língua de Sinais, as marcas ideológicas estão embutidas no uso e na formação deste novo signo, o que, para Bakhtin, consistiria no “signo ideológico”. Por sua vez, para Libras, compreendemos os sinais como palavras⁵, como signos ideológicos ou mesmo redundantemente como “sinais ideológicos”. E toda palavra é destinada a alguém e, principalmente, provém de alguém, e sempre faz parte de uma interação inscrita num dado contexto histórico e significativo. Podemos exemplificar:

⁴ Lembre-se que *palavra*, para nosso entendimento, é, em sua maioria, cada sinal na Língua Brasileira de Sinais.

⁵ Na visão de Quadros (2004), a palavra corresponde ao sinal com significado, compreendido também como morfema.



Figura 1 OLHE PARA MIM!

Observa-se o foco, isto é, o olhar do comunicante, que constitui um dos cinco parâmetros da Língua de Sinais: expressão não manual. Os apontamentos e os direcionamentos dos sinais só poderão ser compreendidos na interação com o meio em que são usados, pois a necessidade de compreensão do diálogo justifica a construção dos sinais da língua gestual de uma forma ou de outra, conforme cada situação dos enunciadores. O verbo observar está conectado à significação de ver, olhar e/ou de se direcionar, mas, no momento do uso deste sinal, a direção da mão e o olhar do produtor irão direcionar o olhar do observador em questão, ensejando o querer-dizer do locutor.

O sinal OLHE PARA MIM! está com o dorso da mão voltado para frente; entende-se que é a posição de quem emite o sinal, logo, a palma da mão está voltada para o destinatário. Este sinal está indicando que é para o “outro” olhar para o “eu”. Observe que, na Língua Portuguesa, usamos três vocábulos e um ponto de exclamação, já na Língua de Sinais usamos somente um sinal.

A palavra, como enunciado, anuncia a língua em uso, tem animação própria, pois acontece num dado contexto sócio-histórico através de suas mudanças e adaptações linguísticas, portanto, sua construção ocorre numa escala micro de acontecimentos e fatos. Podemos demonstrar ainda duas situações, primeiramente com as palavras “*desculpa*” e “*sorrir*”:

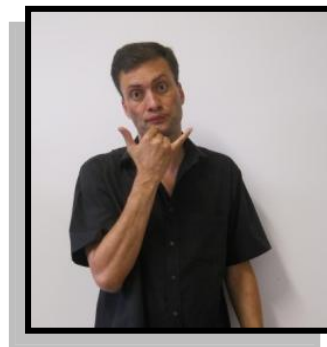


Figura 2 DESCULPA I.



Figura 3 SORRIR I.

Figura 4 SORRIR II.

Nas significações dos sinais acima, DESCULPA I e SORRIR I, encontramos significados imutáveis e abstratos no campo da gramática, sendo mais objetivos: os sinais DESCULPA I e SORRIR I são meramente “vocábulos”, sem contextualização ou pistas de interação, estão presos às estruturas dicionarizadas. Mas, observamos que existem variantes destas palavras no momento da interação, ocorrendo novas concepções, valores e imagens, surgindo o *tema* do enunciado. Para Bakhtin/Volochinov (1929), o tema compreende a significação situada, ancorada em uma situação comunicativa. Dessa forma, o tema compreenderia os sentidos ali realizados nas interações, que são únicos e irrepetíveis, apreendidos pelos participantes daquela situação comunicativa.

O tema muda conforme a historicidade dos fatos e só pode ser percebido após o enunciado concreto ter ocorrido. É, segundo Bakhtin/Volochinov (2000 [1929]: 134) “uma reação da consciência em devir ao ser em devir”. Assim, não se trata de “assunto”, mas de uma edificação dentro de um assunto num dado contexto já pré-estabelecido, depende da apreciação valorativa dos falantes uns sobre os outros, da apreciação sobre o que está sendo dito pelos comunicantes e sobre toda a situação imediata e mediata (horizonte comum entre os participantes, conforme Bakhtin/Volochinov, 1926).

O tema está conectado de forma intransponível com a significação⁶. Segundo Bakhtin/Volochinov (2000[1929]: 134), “não há tema sem significação, e vice-versa”, mas, devemos deixar bem claro que “tema” e “significação” são conceitos distintos, cada um com seus valores conceituais independentes. Enquanto o tema se realiza a cada enunciado concreto, a significação permanece vinculada a valores gramaticais, porém, moldando-se em conformidade com a historicidade social valorativa, pois dicionários também se adaptam às mudanças das línguas no decorrer das épocas.

⁶ Ainda para Bakhtin/Volochinov (2000 [1929]), a significação é o aparato técnico do tema. Encontramos, nas línguas, as significações dicionarizadas, listadas, já arquivadas e legitimadas socialmente, portanto, pré-dadas ao falante, ao contrário do tema, cujos sentidos estão no *devir*.

A distinção entre “tema” e “significação” é de grande valia para a elaboração do material didático a ser utilizado em sala de aula no ensino de Libras, pois o acadêmico deverá entender que a língua em uso tem sua autonomia, de forma mais restrita em termos dos elementos linguísticos, mas de forma bem ampla no que concerne à produção de sentidos, aos “temas” que surgirão nas diversas e infinitas interações.

Conforme Bakhtin/Volochinov (2000[1929]: 140), “apenas os elementos abstratos considerados no sistema da língua e não na estrutura da enunciação se apresentam destituídos de qualquer valor apreciativo”. Entretanto, devemos saber que tema e significação são indissolúveis, portanto, não ocorrem independentes.

Atentemos, ainda, para o sinal SORRIR II, que demonstra uma interação de sorriso falso, opondo-se ao sinal SORRIR I, que expressa contentamento sincero. Vemos que a descrição, através da escrita, da “expressão facial” é imprescindível, pois constitui em conjunto o sinal manual, um morfema da Língua de Sinais. Tal expressão facial, por sua vez, corresponderia ao nosso processo entonacional, cujo sentido só poderá ser completado a partir da relação que se estabelecerá entre os interlocutores. Para Bakhtin/Volochinov (1926, pp. 8-9):

A entoação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. *A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito.* Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante [...]

Um forte parentesco une a metáfora entoacional com a *metáfora gesticulatória* (na verdade, as palavras foram elas próprias originalmente gestos linguais constituindo um componente de um gesto omnicorporal complexo) – o termo *gesto* sendo entendido aqui num sentido mais amplo, incluindo a mímica como gesticulação facial. O gesto, tanto quanto a entoação, requer o apoio coral das pessoas circundantes; apenas numa atmosfera de simpatia um gesto livre e seguro é possível.

A Libras, como toda e qualquer língua, não poderá ser compreendida apenas como um conjunto de regras gramaticais ou palavras dicionarizadas, uma vez que a interação suscita processos entonacionais, que produzem novos sentidos e, conseqüentemente, novas configurações de sinais.

Diante disso, pensamos que não podemos apresentar uma língua (não materna) a um aluno sem antes constituir signos nela, e não conseguimos constituir signos através de palavras descontextualizadas, ou apenas dicionarizadas. Em outros termos, exemplificando, o surdo tem na língua materna Libras os sinais já incorporados e totalmente absorvidos como

produtos ideológicos, como enunciados concretos apreendidos no processo de socialização, através da interação com o *outro*: a família, os professores, os colegas. Já na apreensão da segunda língua, a Língua Portuguesa, pelos surdos, os signos como produtos ideológicos consubstanciados em língua escrita, em “grafia”, ainda não foram internalizados, ou seja, não houve, pois não houve o *uso*, uma incorporação satisfatória das configurações e representações gráficas dessa língua.

Compreendemos que a escrita tem como destino a comunicação com o outro, que direciona seu querer-dizer, seu intuito discursivo, nas palavras do próprio Bakhtin (2003 [1952-1953]), através de signos que, da mesma forma, constituem o discurso interior dos falantes. Pensando em nosso caso, como seria o discurso interior do surdo? Seu pensamento, acreditamos, ao pensar em Libras, é constituído por imagens de signos aliadas a cargas ideológicas de representatividade cognitiva. Mas, para ele, quais estratégias linguísticas seriam necessárias para mobilizar a escrita de uma segunda língua, oralizada, nesse caso, a Língua Portuguesa? Seria possível a constituição de um discurso interior, para o surdo, em segunda língua, em LP?

Apreender uma escrita sem apreender as estruturas da língua como código, mas também enquanto língua em uso, gera, no meio escolar, na maioria das vezes, não uma produção escrita em LP, mas apenas imitação, apenas *cópia*. Com base em nossas experiências de sala com crianças e jovens surdos e na convivência social com a comunidade surda, observamos a dificuldade que os mesmos têm de compreensão da LP ao se depararem com os enunciados escritos em ambientes sociais como cinema, escola, lanchonete, ruas, comércio, dentre outros. Em diversas ocasiões, eles nos questionam por que a escrita da LP no cotidiano é tão diferente dos livros pelos quais são alfabetizados na LS.

Assim, compreendendo, com Bakhtin, a linguagem como interação e o enunciado como unidade da comunicação verbal, somos levados a refletir que o aluno surdo, já tendo adquirido sua língua materna Libras, a concebe em termos de enunciados significativos que são mobilizados no processo comunicativo pela necessidade de interação com o outro. Para o aprendizado de uma segunda língua, não imagética, é necessário reconstruir, reconfigurar, (re)representar estes enunciados em outras bases, conforme as estruturas linguísticas e gramaticais que essa nova língua oferece/permite na escrita.

Um exemplo muito simples é o de nós, ouvintes mesmos, ao aprendermos uma língua estrangeira⁷. Há, digamos, no caso da Língua Inglesa, partículas ao lado dos verbos e

⁷ Vale ressaltar que compreendemos que a LP será sempre apresentada ao aluno surdo como uma segunda língua e não como língua estrangeira. Nosso exemplo constitui apenas uma analogia.

pronomes, para indicar se a questão é interrogativa ou negativa (as partículas *DO* e *WILL*, por exemplo). Em Língua Portuguesa, não há tais partículas, então temos que incorporar, em nossa aprendizagem, elementos que não existem em nossa língua materna, algo muito comum no aprendizado de línguas estrangeiras. Acontece que, para os surdos que têm Libras como língua materna, tal “incorporação” é muito mais abrangente e pressupõe outra ordem de elementos e estruturas linguísticas a serem conhecidos/apreendidos. Já as necessidades comunicativas, a nossa “sociedade grafocêntrica” (Gnerre, 2009), certamente, vai apresentar suas demandas, tornando o mundo da escola “bem menor”, conforme sugere Lima (2009: 34):

... ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior que seja o tempo previsto no *currículum* escolar. Logo essas horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula em busca de novas experiências com a língua.

Portanto, precisamos, ao pensarmos em ensino-aprendizado de Língua Portuguesa pelos surdos, entender as particularidades linguísticas e procurar respeitar as regras das línguas em questão, materna e segunda língua, estabelecendo, para o aprendiz, possibilidades de edificação de signos em ambas e buscando correlacionar as duas gramáticas/estruturas, para não propormos uma aprendizagem impossível para o surdo.

2. UM OLHAR SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS: RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme assinalamos na seção anterior, a Língua Portuguesa é para aluno surdo uma segunda língua, sem códigos ideológicos de imagens, o que difere completamente de sua língua materna, a Libras, que se manifesta de forma espacial e visual, compondo processos de interação através dos enunciados (sinais).

Sabemos que todo e qualquer conhecimento só é edificado e ressignificado com a prática através de repetições e treinos, em que se constrói uma familiaridade com o novo conteúdo, assim, da mesma forma, processual, é o aprendizado de línguas pelo surdo, seja Libras ou Língua Portuguesa.

Se o aluno surdo tem contato com o “jeito diferente de escrever português”, este, inconscientemente, reproduzirá tais escritas como verdadeiras e, principalmente, acreditará que esta representação condiz com a realidade estrutural e semântica da Língua Portuguesa.

Vejamos alguns exemplos usados por pesquisadores da língua de sinais. O exemplo que segue é extraído de uma proposta de Gramática de Língua de Sinais:

MARIA CHEGOU, JOÃO CONTENTE GOSTAR MUITO DELA
(Ferreira, 2010: 118)

Observemos que a autora tentou transcrever a ordem semântica da LS para a LP, entretanto, devemos atentar para alguns aspectos que revelam a confusão estabelecida entre as estruturas utilizadas para cada código e o que se pretende ensinar/aprender:

a) O surdo não tem referências sonoras (fonemas) para entender tal transposição, o porquê, por exemplo, de se negar de forma visual os artigos. Libras não tem artigos, mas eles existem em Língua Portuguesa. Isso levará, certamente, o aluno surdo a ignorar os artigos em seus textos.

b) Por que a autora escreve o verbo “chegou” no passado e o verbo “gostar” no infinitivo? Sabemos que na Língua de Sinais não há desinências verbais como na Língua Portuguesa. Entendemos que o surdo precisa “ver” para aprender a reconhecer e incorporar a estrutura verbal em sua materialização linguística.

c) Por que desestruturar a forma semântica da Língua Portuguesa? Ou seja, é preciso apresentar ao surdo uma forma semântica correta e que de fato existe em seu contexto social. O interessante seria valorizarmos a LP assim como valorizamos a LS, oferecendo aos surdos a oportunidade de aprender como qualquer outro estudante aprenderia uma segunda língua.

d) A autora não mostra, através desta representação, um recurso usado pelos surdos que é a incorporação de intensidade nas palavras “gostar muito”. Os usuários da LS dificilmente usarão o sinal para “muito” e sim a aplicabilidade da intensidade sobre verbo “gostar”, através da expressão facial, movimento e velocidade do verbo apresentado, recurso linguístico este apresentado pela própria autora, no mesmo livro, na página 44.

e) Se a autora teve a intenção de “representar” a ordem sintático-semântica da LS, por que usou a vírgula? Sabemos que na LS não reproduzimos tal pontuação, o seu valor é representado de forma visual indicando quantidade e/ou sinalizando com pausas entre os sinais. Veja como apenas essa simples ocorrência aponta para a confusão nas práticas de ensino-aprendizado e nos materiais didáticos.

Quando se usa de tais descrições da LP, em um material didático, estão sendo empobrecidos todos os recursos linguísticos que a LIBRAS tem como língua. Por outro lado, a autora ora respeita as regras gramaticais da LP, ora as desconsidera.

Vejamos outros exemplos. O que vem a seguir é extraído da obra “Libras em contexto”, material que tem sido recomendado/adotado pelo Ministério da Educação para o ensino de Libras em todo o território nacional:

1. TER-NÃO. AH!, EU TER AMIG@ PERTO TER. NÚMERO SE@ ? (Felipe; Monteiro, 2008: 106)
2. EU ESTUDAR SEGUND@ G-R-A-U, PRIMEIRA-SÉRIE SALA 12, LÁ ESQUERD@ (Felipe; Monteiro, 2008: 104)

- a) A autora respeita as pontuações da Língua Portuguesa, e descarta as conjugações verbais.
- b) O recurso de “@” representando o gênero da palavra não está contido na escrita da Língua Portuguesa, principalmente no período de alfabetização. Esse sinal não representa a letra “a” na LP, e sim é símbolo de “arroba”, utilizado em endereços de correios eletrônicos. Na frase (1) a autora usa o recurso de “@” para representar a opção quanto ao gênero do sujeito “amig@”, deixando abertura para o entendimento de amigo ou amiga. Entretanto, na frase (2) a autora usa o mesmo recurso para “segund@” e “esquerd@”. Não entendemos se a autora quer deixar abertura para o entendimento das palavras “segunda ou segundo”, “esquerdo ou esquerda”. A oração não teria coerência com tais direcionamentos. Em português não existe “segunda grau”. E, ainda, a expressão em português “à esquerda” não comporta uma flexão de gênero “ao esquerdo?”
- d) Não compreendemos por que a autora na frase (1) não indica o sujeito antes do verbo “ter”, já na frase (2) indica o pronome “eu”, sem conjugar o verbo “estudar”.

Estes poucos exemplos já servem para revelar as confusões nas práticas de ensino-aprendizagem de LS/LP. Não há coerência nem uniformidade no tratamento para nenhuma das duas línguas.

As autoras, em suas obras, valoram os recursos gramaticais e linguísticos da Língua de Sinais de forma clara, objetiva e com muita propriedade, podemos citar alguns: incorporação de negação, número e pronome; modalidades epistêmicas e deônticas, classificadores, verbos direcionados e não direcionados, intensidade, dentre outros. Precisamos transpor estas ricas informações estruturais da LS para o papel sem “distorcer” as estruturas da LP. E vice-versa, pensar na representatividade da modalidade escrita de LP, com diferentes elementos não existentes em LS.

A partir destas constatações, tentaremos sugerir não um modelo, mas sim um sistema metodológico e pragmático de transcrição da LS para a LP e vice-versa.

3. NÚMEROS SEMÂNTICOS

A língua é deduzida da necessidade do homem de auto-expressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo.

(Bakhtin/Volochinov, 2000 [1929]: 270)

Tentaremos aqui apresentar aos colegas pesquisadores, professores, intérpretes e instrutores surdos ou não, um recurso didático a ser utilizada no processo ensino aprendizagem da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais para os alunos. Tal sistema, denominado por nós como “números semânticos”, tenta minimizar os problemas listados aqui neste estudo, da relação entre LS e LP. Vale ressaltar que não se trata de uma fórmula pronta nem tão pouco de um modelo acabado, mas constitui fruto de experiências da prática de ensino de LIBRAS a partir do material didático⁸ utilizado para o ensino de LIBRAS na graduação, a futuros professores e profissionais da Universidade Federal de Mato Grosso:

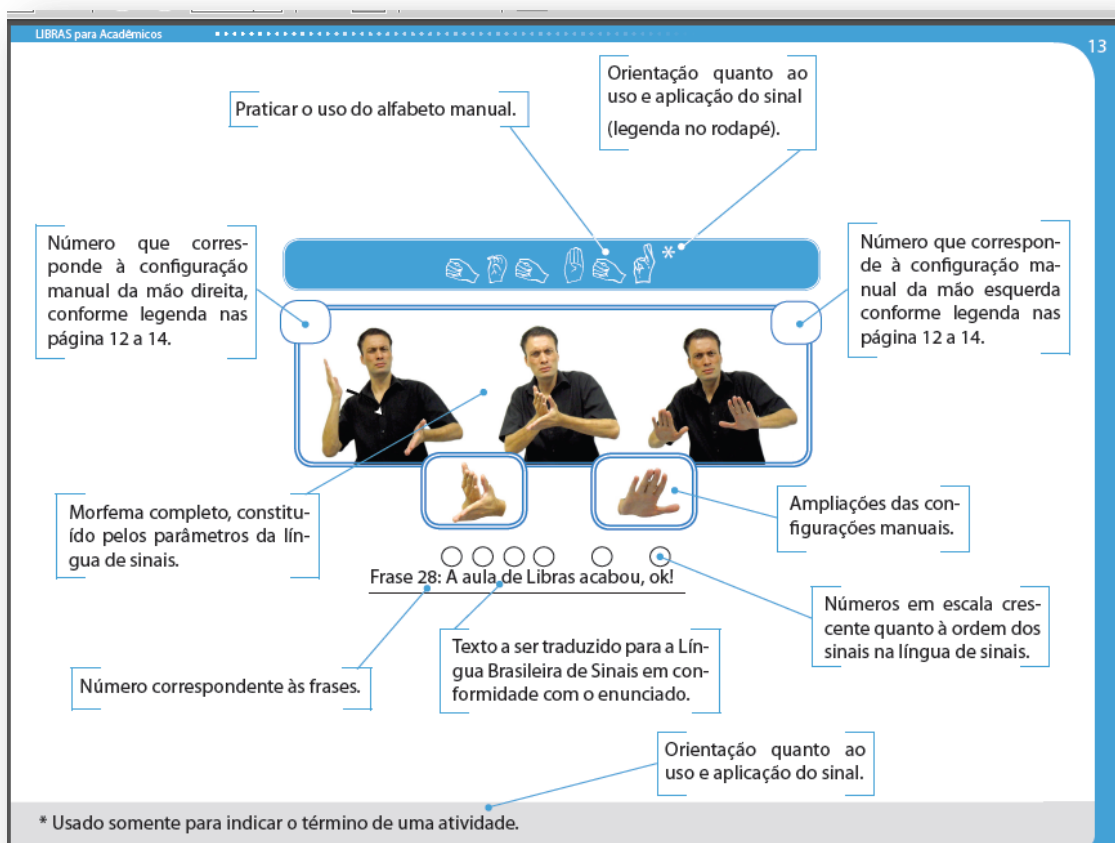


Figura 5: Excerto de material didático Libras – UFMT (Duarte, 2011).

⁸ Na imagem acima e nas seguintes, preservamos a numeração original das frases, pois efetuamos recortes das páginas do material, tomando cuidado para considerar o suporte original, sem descaracterizar a diagramação.

Vejamos, abaixo, uma ampliação da imagem:



Figura 6: Ampliação de imagem – Material didático para Libras – UFMT (Duarte, 2011).

Observe que a estrutura semântica da Língua Portuguesa na modalidade escrita está sendo respeitada e representada de forma coerente e não com uma estrutura esperada de Libras.

Não concordamos com livros ou materiais didáticos que utilizam como recurso as estruturas da Língua Portuguesa para representar a Libras. Seria o mesmo que, por exemplo, na frase em inglês: *This is a yellow submarine*, um livro didático aceitar, orientar ou ensinar a um aluno a sentença: *Este é um amarelo submarino*, ou *She is my high girlfriend*, utilizar uma tradução ao pé da letra: *Ela é minha alta garota amiga*. Estamos falando de língua diferente com estruturas gramáticas próprias, assim reafirmamos que a língua de sinais não poderia ser tratada de forma diferenciada de uma verdadeira língua, pois não queremos apresentar a Libras apenas como uma “representação forçada” na escrita da Língua Portuguesa, como se Libras fosse de menor valor linguístico ou meramente subordinada às estruturas de uma língua oral, como fora por centenas de anos. Por outro lado, em situações de interpretação, em que temos que verter a Língua Portuguesa para a LS, não podemos realizar uma Língua Portuguesa “sinalizada”.

Oferecemos, ainda, a oportunidade de o estudante fazer alterações necessárias para a compreensão das palavras de uma língua a outra. Vejamos o exemplo a seguir:

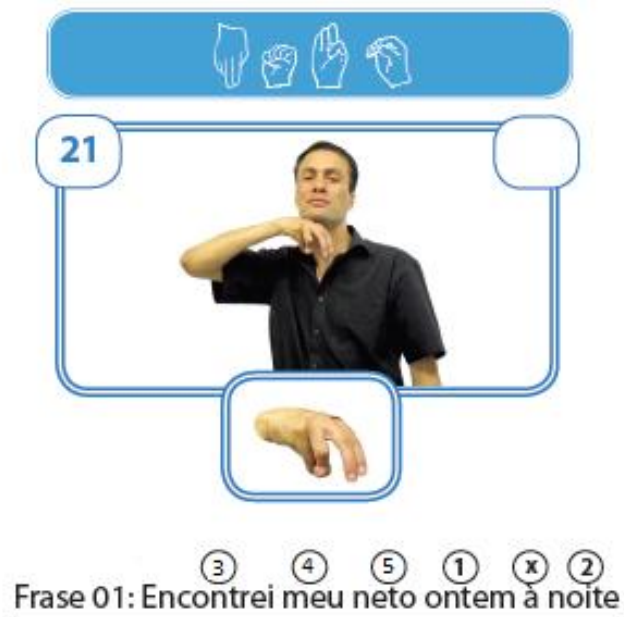


Figura 7: Exemplo de números semânticos (Duarte, 2011).

Os numerais representados acima das palavras nos mostram a ordem semântica da Libras sem ferir as regras gramaticais da Língua Portuguesa, favorecendo assim a observação do aluno surdo frente à Língua Portuguesa, conseqüentemente, criando familiaridade com a modalidade escrita.

O “x” sobre o morfema “à” indica que na LS não há representação de artigos (no caso, aqui, nem de contrações artigos + preposição). Entretanto, visualmente, o surdo assimila e compreende a importância desta estrutura gramatical. Ou seja, mesmo não havendo este elemento linguístico em Libras, ele vai compreender que existe tal elemento na outra língua e, aos poucos, vai incorporando as suas funções e usos.

A representação dos numerais “1 e 2” favorecem e orientam o surdo quanto ao tempo verbal da oração constituindo o advérbio de tempo, o pronome “eu” está incorporado ao verbo com concordância “encontrei”, interligando os sujeitos ativo (orador) ao sujeito passivo (neto).

Aplicamos este sistema em sala de aula com alunos surdos e não surdos, através do material didático, e a receptividade dos acadêmicos não surdos e principalmente a dos surdos foi explicitamente favorável a este sistema de transcrição, principalmente o cursista surdo que precisa aprender a estrutura gramatical da Língua Portuguesa com seus artigos, verbos de ligação, conjunções verbais e nominais.

Os próprios alunos surdos questionam o fato de que as pessoas escreverem errado nos livros, apesar de a Língua Portuguesa não se apresentar daquela forma. Graças a este sistema

de notação, que busca respeitar as estruturas e elementos da língua-alvo, percebemos que os surdos deixaram de ver os verbos apenas no infinitivo, conforme ocorreu, pela nossa análise na seção anterior, nos materiais de alguns autores. Vejamos outro exemplo:



Figura 8: Outro exemplo de números semânticos (Duarte, 2011).

Observemos, neste exemplo, a “incorporação de numeral” é representada através da repetição do número “2” sobre o “nós três”, deixando assim claro que iremos representar com apenas um único sinal. E, novamente, não representamos em LS o artigo “à”.

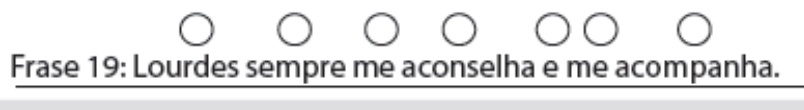


Figura 9: Frase para incorporar os números semânticos (Duarte, 2011).

Neste outro exemplo, podemos representar os “verbos com concordância” / “incorporação de pronomes” através da repetição de numerais e, ainda, indicar a ausência da preposição “e” na Língua de Sinais (neste caso). Além disso, poderíamos indicar a ordem semântica do advérbio de tempo “sempre”, sendo este o primeiro sinal da frase, marcando assim o tempo verbal da oração. Teríamos, portanto, os números semânticos na seguinte ordem: 2, 1, 3, 3, x, 4, 4. Observemos a frase a seguir:

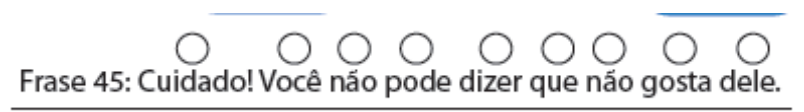


Figura 10: Exemplo de frase com negações (Duarte, 2011).

Na frase 45, é possível representar as “incorporações de negações” nos verbos “não pode” e “não gosta” com repetições dos números semânticos, podendo também indicar o “verbo direcionado” “dizer” e ainda o apontamento de *deixis* à palavra “dele”. A ordem dos números semânticos ficaria da seguinte forma: 1, 2, 3, 3, 4, x, 5, 5, 6. Vale oferecer mais um exemplo, extraído do material:

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Frase 144: O inglês é um idioma mais ou menos confuso.

Figura 11: Exemplos de outras estruturas linguísticas (Duarte, 2011).

No caso acima, temos a oportunidade de mostrar ao aluno surdo a clareza e a peculiaridade de cada língua, respeitando-as integralmente. Podemos trabalhar a ausência da representatividade na Língua de Sinais dos “pronomes definidos”, do “verbo de ligação” e do “artigo indefinido”, representados pelos morfemas “o, é, um” respectivamente. Embora ausentes em LS, fazem parte da Língua Portuguesa e podem ser facilmente compreendidos e internalizados pelos alunos. Atente também para as palavras “mais ou menos” que serão representadas na LS somente com um sinal. Vejamos a ordem dos números semânticos, para este caso: x,1,x,x,2,3,3,3,4.

Observamos aqui a facilidade que temos de representar toda e qualquer estrutura da Língua de Sinais através da escrita, sem destituir a estrutura gramatical da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Estamos, portanto, apenas propondo um sistema notacional para o ensino, como forma de favorecer, orientar, apoiar, constituir e principalmente compartilhar o conhecimento linguístico de ambas as línguas envolvidas, de forma coerente e simplificada.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Vimos, com este trabalho, mostrar que a escrita materializa os enunciados, ditos *concretos* pela teoria bakhtiniana, porque situados. Se enunciados e em uso, na interação, entre pessoas, entre seres humanos, logo são signos, logo produtos ideológicos, mas também imagens gráficas que consubstanciam sentidos, por isso a importância da representação coerente e correta dos elementos linguísticos e da estrutura da Língua Portuguesa. Buscamos, ainda, propor aos nossos colegas profissionais e alunos um sistema de notação, respeitando todo e qualquer recurso linguístico das línguas envolvidas no processo. Também lançamos novas reflexões sobre o ensino de Libras para se repensarem as pesquisas e publicações na

área, aliando uma nova concepção de linguagem que pode contribuir para o campo da linguística aplicada ao ensino de línguas, tendo como referência teórica alguns dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin e seu Círculo.

Procedemos, ainda, a título de reflexão e de contribuição ao estudo de LS e LP, à análise de alguns fatos que apontam para um tratamento equivocado da questão em materiais didáticos.

Professores de alunos surdos e os próprios alunos surdos ao se depararem com certas formas de escrita, em materiais didáticos, acreditam serem estas as formas corretas que o surdo representará a LP, deixando, portanto, de explorar todos os recursos linguísticos que ela nos oferece, sancionando-se assim um “limite” de aprendizado para a criança surda. Parte-se da premissa de e/ou reforça-se a crença em que o surdo não tem condições intelectuais e cognitivas para o aprendizado da escrita da LP. A saída, para o aluno surdo, é reproduzir, copiar, sem compreender, como já salientamos anteriormente. É preciso refletir sob o ponto de vista ideológico, se tais estratégias não corroboram para práticas excludentes que, apoiadas sobre o lema das “boas intenções”, de fato não permitem ao aluno surdo o domínio da Língua Portuguesa efetivamente. Pensando nas palavras de Bruner (2001: 17), podemos estender essa reflexão para quais formações desejamos oportunizar a que cidadãos em nossa sociedade:

A mente igualada ao poder de associação e à formação de hábitos privilegia o "exercício de repetição" como a verdadeira pedagogia, ao passo que a mente considerada como capacidade de reflexão e discurso sobre a natureza de verdades necessárias favorece o diálogo socrático. E, ainda, tudo isto está ligado a nossa concepção de sociedade e de cidadão ideais.

Valorizamos e respeitamos cada publicação de nossos colegas estudiosos, afinal, a educação é um processo de significados e ressignificados. E avanços. Façamos nossas as palavras da pesquisadora Marília Amorim (2004: 11): “Toda pesquisa só tem começo depois do fim”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
2. BRUNER, Jerome S. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

3. BAKHTIN, Mikhail M. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
4. BAKHTIN, Mikhail, M.; VOLOCHINOV, Valentin N. [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2000.
5. _____ [1926]. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita, Mimeo.
6. DUARTE, Anderson S. *Ensino de LIBRAS para ouvintes numa abordagem dialógica: contribuições da teoria bakhtiniana para a elaboração de material didático*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (MeEL). Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.
7. FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna S. *Libras em contexto*, Rio de Janeiro: WallPrint, 2008.
8. FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática Língua de Sinais*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
9. GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.
10. LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
11. QUADROS, Ronice M. *Língua Brasileira de Sinais – Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
12. SANTOS, Shirlei N. *A discursividade no Caderno Pontos de Vista, da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (MeEL). UFMT, 2001.

ABSTRACT: This article intends to, in a way, present a short analysis of some national publications of books and educational material for the teaching of LIBRAS, focusing on the written representation of the Portuguese language for the teaching of sign language. On the other hand, this paper also shows a different proposal of notation that does not disregard the grammatical structure of the Portuguese language, which we call Semantic Numbers, present in the textbooks used for teaching LIBRAS to university students of Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Solidifying this proposal, we will expose some concepts about language, themselves proposed by Russian thinker Mikhail Bakhtin and his Circle, among which we highlight the topics of language as interaction, utterance, intonation and theme.

KEYWORDS: LIBRAS; Portuguese Language; Bakhtinian Studies; Semantic Numbers.

Recebido no dia 30 de junho de 2012.

Aceito para publicação no dia 15 de agosto de 2012.