

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

DINALVA ANDRADE MARTINS

AS EXPRESSÕES NÃO MANUAIS NO ENSINO DA LIBRAS E AS EXPRESSÕES
FACIAIS E CORPORAIS NO ENSINO DE TEATRO:
UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

BELO HORIZONTE
2021

DINALVA ANDRADE MARTINS

AS EXPRESSÕES NÃO MANUAIS NO ENSINO DA LIBRAS E AS EXPRESSÕES
FACIAIS E CORPORAIS NO ENSINO DE TEATRO:
UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Linguística.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Orientadora: Profa. Dr.^a Elidéa Lúcia Almeida Bernardino

Belo Horizonte
Faculdade de Letras UFMG
2021

M386e

Martins, Dinalva Andrade.

As expressões não manuais no ensino da Libras e as expressões faciais e corporais no ensino de teatro [manuscrito] : uma proposta de reflexão sobre o ensino de segunda língua / Dinalva Andrade Martins. – 2021.

1 recurso online (172 p.) : pdf.

Orientadora: Elidéa Lúcia Almeida Bernardino.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: p. 163-172.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1.Linguagem brasileira por sinais – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. I. Bernardino, Elidéa Lúcia. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 419



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**As expressões não manuais no ensino da Libras e as expressões faciais e corporais no ensino de teatro:
uma proposta de reflexão sobre o ensino de segunda língua**

DINALVA ANDRADE MARTINS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 20 de outubro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Elidéa Lúcia Almeida Bernardino - Orientadora
UFMG

Prof(a). Carlos Henrique Rodrigues
UFSC

Prof(a). Guilherme Lourenço de Souza
UFMG

Belo Horizonte, 20 de outubro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Elideia Lucia Almeida Bernardino, Professora do Magistério Superior**, em 22/10/2021, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Henrique Rodrigues, Usuário Externo**, em 25/10/2021, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Lourenço de Souza, Professor do Magistério Superior**, em 26/10/2021, às 12:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1032720** e o código CRC **62F86D1E**.

Dedico este texto aos meus pais e a todos os pesquisadores que farão a leitura, para que ele auxilie o desenvolvimento de futuros trabalhos.

AGRADECIMENTOS

Utilizo esta página para expressar um pouco da minha gratidão a todas as pessoas que estiveram e estão comigo me apoiando.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado forças para continuar a pesquisa em meio a um período tão conturbado na saúde mundial.

Agradeço aos meus pais e meus irmãos pela relação de carinho, apoio e afeto durante a escrita desta dissertação.

Agradeço ao Marcos Aurélio pelo companheirismo, ajuda e incentivo.

Agradeço especialmente à minha orientadora, professora doutora Elidéa Lúcia Almeida Bernardino, esta pessoa e profissional pela qual tenho apreço, pelo carinho, apoio e por ter se dedicado à orientação desta pesquisa.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pelas trocas de experiências realizadas.

Agradeço aos professores e alunos participantes desta pesquisa, por me acolherem tão bem e disponibilizarem-se a me auxiliar, sendo solícitos em todos os momentos desta pesquisa.

Agradeço a todos os professores e colegas do Teatro e da Libras, que contribuíram para meu crescimento.

RESUMO

Nesta dissertação, observa-se que o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em cursos de idiomas é feito por professores surdos ou ouvintes fluentes na língua, sendo graduados em Letras-Libras ou não. Ouvintes procuram cursos de Libras com o objetivo de aprender uma segunda língua, aprender uma língua de modalidade diferente, pelo interesse por outras culturas, pelo desejo de se comunicar com os surdos ou ainda pela vontade de tornar-se um tradutor e intérprete de Libras-Português. A língua oral e a língua de sinais têm características diferentes relacionadas à modalidade, sendo que uma utiliza do canal oral-auditivo e a outra do gestual-visual. Uma relaciona-se às habilidades vocais e auditivas e a outra às habilidades corporais, motoras e visuais. A modalidade da língua de sinais implica o uso das expressões não manuais e nota-se que alguns estudantes percebem o componente expressão não manual, presente na língua, como algo de difícil aprendizagem e uso. Apresenta-se, nesta pesquisa, um estudo de caso que tem como objetivo conhecer o uso das expressões não manuais no ensino da Libras e o uso da expressividade corporal e facial no ensino de Teatro e se há possibilidade de relação entre os processos de ensino desses conteúdos. Para tanto, observou-se por um semestre letivo uma turma de Libras básico I e uma turma de Libras avançado I composto por adultos ouvintes em processo de aprendizagem de uma segunda língua, sendo esta na modalidade gestual-visual. Observou-se também uma turma de Teatro que estava iniciando o curso composto por adultos ouvintes que não tinham contato com a Libras. O referencial teórico baseia-se em autores que abordam as expressões não manuais como Ferreira-Brito (1995, 1997), Wilbur (2000, 2003), Quadros e Karnopp (2004), Reilly (2006), Quadros, Pizzio e Rezende (2008), Pfau e Quer (2010). E em autores relacionados ao treinamento físico do ator de teatro como Decroux (2008) e Lecoq (2010). Gravações em vídeo, fotos e descrição em caderno de registro foram usados como ferramentas para a coleta de dados. Para a transcrição dos dados e anotações usou-se o ELAN (EUDICO Linguistic Annotator). Portanto, a partir do referencial teórico sobre expressões não manuais, analisaram-se os usos das expressões não manuais nas turmas de Libras e descreveram-se as observações realizadas durante as aulas dos cursos de Libras e Teatro. A análise destaca a importância dos usos das expressões não manuais referenciadas na literatura de línguas de sinais. Por fim, a investigação acerca do uso das expressões não manuais no ensino da Libras, o uso da expressividade corporal e facial no ensino de Teatro e a possibilidade de relação entre os processos de ensino desses conteúdos corrobora para a ideia de que a aprendizagem de uma segunda língua requer estratégias específicas. Sendo essa segunda língua de modalidade gestual-visual, que utiliza o corpo como recurso, são apresentadas possíveis contribuições do Teatro para o processo de ensino e aprendizagem da Libras.

Palavras-chave: Ensino; Libras; Teatro; Expressões Não Manuais.

ABSTRACT

In this dissertation, it is observed that the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) in language courses is done by deaf or hearing teachers who are fluent in the language, whether they are graduated in Literature-Libras or not. Listeners look for Libras courses in order to learn a second language, learn a different language, because of their interest in other cultures, the desire to communicate with the deaf or even because of the desire to become a Libras translator and interpreter Portuguese. Oral language and sign language have different characteristics related to the modality, one using the oral-auditory channel and the other using the visual-gesture channel. One is related to vocal and auditory skills and the other to body, motor and visual skills. The sign language modality involves the use of non-manual expressions and it is noted that some students perceive the non-manual expression component, present in the language, as something difficult to learn and use. This research presents a case study that aims to know the use of non-manual expressions in the teaching of Libras and the use of body and facial expressiveness in the teaching of Theater and whether there is a possibility of a relationship between these teaching processes contents. For this purpose, a group of basic Libras I and a group of advanced Libras I were observed for one semester, composed of adult listeners in the process of learning a second language, in the gestural-visual modality. There was also a theater group that was starting the course composed of adult listeners who had no contact with Libras. The theoretical framework is based on authors who address non-manual expressions such as Ferreira-Brito (1995, 1997), Wilbur (2000, 2003), Quadros and Karnopp (2004), Reilly (2006), Quadros, Pizzio and Rezende (2008), Pfau and Quer (2010). And in authors related to the physical training of the theater actor such as Decroux (2008) and Lecoq (2010). Video recordings, photos and logbook description were used as tools for data collection. For the transcription of data and annotations, ELAN (EUDICO Linguistic Annotator) was used. Therefore, from the theoretical framework on non-manual expressions, the uses of non-manual expressions in Libras classes were analyzed and the observations made during classes in Libras and Theater courses were described. The analysis highlights the importance of the uses of non-manual expressions referenced in the sign language literature. Finally, the investigation about the use of non-manual expressions in the teaching of Libras, the use of body and facial expressiveness in the teaching of Theater and the possibility of a relationship between the teaching processes of these contents corroborates the idea that the learning of a second language requires specific strategies. As this second language is a sign-visual modality, which uses the body as a resource, possible contributions from Theater to the teaching and learning process of Libras are presented.

Keywords: Teaching; Libras; Theatre; Non-manual expressions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sinais de CASA, TELEFONE e CONHECER.....	17
Figura 2 - Classificador de um COLAR EXTRAVAGANTE.....	48
Figura 3 - Sinal de DORMIR, FELIZ, TRISTE, SÁBADO e LARANJA.....	51
Figura 4 - Representação do sinal manual de TRABALHAR e expressão não manual de DESATENÇÃO.....	52
Figura 5 - Representação do sinal de REDONDO e GORDO.....	55
Figura 6 - Representação de MOSQUITO[pequeno] PICAR e dos sinais GRANDE, GRANDE+.....	56
Figura 7 - Divisão anatômica do corpo proposta por Decroux.....	88
Figura 8 - Inclinação, translação e rotação de cabeça.....	89
Figura 9 - Sequência do treinamento lateral.....	90
Figura 10 - Imagem ilustrativa sobre feminicídio.....	104
Figura 11 - Representação da PROTUSÃO DE LÁBIOS PARA FRENTE.....	122
Figura 12 - Representação das expressões interrogativas usadas pelo professor.....	137

LISTA DE SIGLAS

ENM- Expressão Não Manual

LS- Língua de Sinais

ASL- American Sign Language

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro síntese do Manual de Transcrição do Inventário de Libras.....	79
Tabela 2 - Expressões não manuais da língua de sinais brasileira.....	81
Tabela 3 - Trilhas do ELAN.....	82
Tabela 4 - Conteúdo programático da turma de Libras básico I.....	98
Tabela 5 - Conteúdo programático da turma de Libras avançado I.....	103
Tabela 6 - Duração dos vídeos analisados na turma Libras básico I.....	109
Tabela 7 - Análise quantitativa das expressões não manuais usadas pelos alunos em vídeos da turma de Libras básico I.....	110
Tabela 8 - Duração dos vídeos analisados na turma Libras avançado I.....	124
Tabela 9 - Análise quantitativa das expressões não manuais usadas pelos alunos em vídeos da turma de Libras avançado I.....	124
Tabela 10 - Duração e tema dos vídeos observados na turma Libras básico I.....	134
Tabela 11 - Análise quantitativa das expressões não manuais usadas pelo professor durante aulas presenciais registradas em vídeos da turma de Libras básico I.....	134
Tabela 12 - Duração e tema dos vídeos observados na turma Libras avançado I.....	138
Tabela 13 - Análise quantitativa das expressões não manuais usadas pelo professor durante aulas síncronas registradas em vídeos da turma de Libras avançado I.....	138
Tabela 14 - Análise quantitativa das expressões usadas pelos alunos de Libras que foram percebidas como sendo intuitivas.....	142
Tabela 15 - Análise quantitativa de ocorrências de olhos arregalados utilizados pelos alunos de Libras.....	144

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO.....	14
1.1 - APRESENTAÇÃO INICIAL	14
1.2 - O OBJETO DE ESTUDO	15
1.3 - JUSTIFICATIVA.....	20
1.4 - OBJETIVOS	22
1.4.1 - Objetivo geral.....	22
1.4.2 - Objetivos específicos.....	22
1.5 - ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
CAPÍTULO 2 - ENSINO E APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA	24
2.1 - ESBOÇANDO CONCEITOS	24
2.2 - O ENSINO DE LIBRAS.....	28
2.3 - CORPOREIDADE NA LIBRAS	40
CAPÍTULO 3 - ESTUDOS SOBRE AS ENM NAS LÍNGUAS DE SINAIS E AS EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS NO TEATRO	44
3.1 - ESTUDOS SOBRE AS ENM NAS LÍNGUAS DE SINAIS	44
3.2 - ENM E FONOLOGIA	50
3.3 - ENM E MORFOLOGIA	54
3.4 - ENM E SINTAXE E SEMÂNTICA.....	57
3.5 - ENM E PRAGMÁTICA	63
3.6 - ESTUDOS SOBRE AS EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS NO TEATRO.....	65
3.6.1 - Teatro e Educação	67
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA	74
4.1 - O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO ADOTADO.....	74
4.2 - CONTEXTO DE PESQUISA	75
4.3 - CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES OBSERVADOS.....	76
4.4 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	76
4.5 - QUESTÕES ÉTICAS.....	77
4.6 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	78
CAPÍTULO 5 - RELATO DAS OBSERVAÇÕES.....	83
5.1 - RELATO DAS OBSERVAÇÕES EM AULAS DE TEATRO.....	83
5.2 - RELATO DAS OBSERVAÇÕES EM AULAS DE LIBRAS	96

5.2.1 - Turma de Libras básico I.....	97
5.2.2 - Turma de Libras avançado I.....	102
CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	109
6.1 - OBSERVAÇÕES DE APRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE LIBRAS BÁSICO I.....	111
6.2 - OBSERVAÇÕES DE APRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE LIBRAS AVANÇADO I.....	123
6.3 - OBSERVAÇÕES DE AULAS DAS TURMAS DE LIBRAS.....	133
6.3.1 - Observações de aulas da turma de Libras básico I.....	134
6.3.2 - Observações de aulas da turma de Libras avançado I.....	138
6.4 - DISCUSSÕES DOS RESULTADOS.....	141
6.4.1 - Ação Construída.....	150
6.4.2 - Discussões das questões de pesquisa.....	151
CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	163

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Neste capítulo, será apresentada a introdução da pesquisa, revelando o objeto, a justificativa e os objetivos da pesquisa.

1.1 - APRESENTAÇÃO INICIAL

As línguas de sinais fazem uso da modalidade gestual-visual estabelecendo a produção linguística por meio do sistema gestual, utilizando-se do canal visual para receber a informação linguística. Já as línguas orais-auditivas utilizam o sistema oral e auditivo para a articulação da língua (MCBURNEY, 2004).

A Língua Brasileira de Sinais – Libras - possui cinco parâmetros de formação fonológica: configuração de mão, movimento, orientação da palma da mão, localização e expressões não manuais (ENM). Quadros e Karnopp (2004) retratam sobre os parâmetros e aqui se apresenta um resumo do que é abordado pelas autoras. As configurações de mão são a forma e o posicionamento da mão no momento da realização do sinal. Locação é o espaço neutro, ou no corpo, onde será realizado o sinal. Orientação da mão é a posição da palma da mão para frente, lados, para cima, para baixo ou para o corpo do sinalizador. O movimento é o deslocamento que se realiza na execução do sinal, podendo existir ou não. Por fim, as ENM são constituídas pelas expressões faciais e corporais durante a realização dos sinais.

Por meio da participação da pesquisadora como aluna de aulas de Libras, percebeu-se que muitos aprendizes da Libras a resumem à comunicação nas mãos, todavia essa língua também utiliza a face, o corpo, o movimento e o espaço de sinalização. Possivelmente, um dos motivos que levariam os aprendizes a terem esse entendimento é o fato de as ENM nem sempre serem o foco de ensino dos professores. Devido a essa percepção, despertou-se o interesse de averiguar a carência de destaque das ENM no ensino da língua.

Como a pesquisadora também tem formação em Teatro, a partir de suas constatações empíricas, pôde encontrar nas teorias teatrais uma possibilidade de associá-las ao ensino da Libras, tornando o aprendizado dos movimentos da face e do corpo relevantes para os aprendizes.

Para Laban (1971, p. 194), “há duas causas fundamentais que obstruem um fácil domínio do movimento: inibições de ordem física e de ordem mental”. É possível que,

em alguns casos, estudantes de Libras deixem de fazer expressões faciais e corporais por causa da inibição. Por estarmos lidando com línguas de modalidades diferentes, o ensino da consciência corporal e do domínio do movimento serão também discutidos neste trabalho, além do tema da inibição. Outro conceito também importante para este trabalho é o conceito de modalidade, que diz respeito aos “sistemas físicos ou biológicos de transmissão os quais a fonética de uma língua se baseia¹” (MCBURNEY, 2004, p. 351, tradução nossa). As línguas orais utilizam-se da modalidade oral-auditiva e as línguas de sinais da modalidade gestual-visual. Esse tema será tratado com mais detalhe na justificativa da dissertação.

1.2 - O OBJETO DE ESTUDO

Observando o contexto das salas de aula de cursos de Libras, percebe-se que as expressões faciais e corporais são utilizadas na comunicação dos professores com os alunos. Elas fazem parte da intenção comunicativa que está para além do uso da língua ou do fato de elas serem constituintes dessa. As expressões faciais e corporais são usadas pelos professores de línguas vocais também, já que permitem aos interlocutores e aprendizes da língua demonstrarem sua intenção comunicativa e realizar inferências sobre o que está sendo dito na língua que estão aprendendo.

Alguns estudantes de Libras e até mesmo tradutores e intérpretes de Libras-Português apontam a dificuldade de utilização das expressões faciais durante a sinalização. Essas pessoas reclamam das expressões faciais no geral, sem perceber que muitas vezes já fazem uso de expressões afetivas e sua dificuldade está quando elas têm uma função linguística específica. Surdos ou ouvintes que sinalizam desde a infância parecem ter essa expressividade facial como algo “natural”; já ouvintes aprendizes de segunda língua (L2) tendem a perceber esse componente como um complicador do aprendizado da língua.

Vale dizer que a Libras durante muito tempo foi confundida com mímica, tendo seu *status* de língua questionado diversas vezes. Ainda há pessoas que acreditam que a Libras seja uma mímica. A mímica, dentro da linguagem teatral, é chamada de

¹ The "modality" of a language can be defined as the physical or biological systems of transmission on which the phonetics of a language relies.

Pantomima que, segundo Mascarenhas (2007, p. 73), é uma linguagem cênica que “se utiliza de um gestual direto, claro, preciso e codificado. [...] o espectador é levado a um exercício de decodificação bastante direto, atribuindo palavras equivalentes à construção dos objetos ‘invisíveis’ ou das emoções figuradas”.

A Libras é uma língua complexa com estrutura e características próprias. Dentre as características, destaca-se a iconicidade existente em alguns sinais. Iconicidade, segundo o Dicio (2020), dicionário online de português², é a “propriedade do signo icônico ou ícone de representar por semelhança o mundo objetivo ou de ser a imagem de um objeto real”. Para Sandler e Lillo-Martin (2006, p. 493, tradução nossa), “o termo ‘iconicidade’ na língua refere-se à relação direta ou transparente entre a forma e o significado”³. Segundo Ferreira-Brito (1997, p. 20) iconicidade são “formas linguísticas que tentam copiar o referente real em suas características visuais”. Por exemplo, o sinal de CASA em Libras é um sinal icônico, pois representa o telhado de uma “casa” tradicional. Sinais icônicos levam muitas vezes à utilização da expressividade facial e corporal para sua representação.

[...] Quando se comunicam entre si, ou numa narrativa, os surdos usuários da língua de sinais frequentemente ampliam, realçam ou exageram propriedades miméticas. A manipulação dos aspectos icônicos dos sinais ocorre também em usos intensificados especiais da língua (poesia e arte na língua de sinais). (SACKS, 1998, p. 134 apud KLIMA; BELLUGI, 1979, n. p).

Segundo Brentari (2012), a iconicidade pode ser um dos motivos pelos quais pessoas que se comunicam em língua de sinais conseguem aprender outra língua de sinais com pouco tempo de convívio, apesar das diferenças gramaticais e de léxico. Aprender, pois, a usar a iconicidade, é parte do uso da língua de sinais. Brentari (2012, p. 39) propõe o seguinte questionamento: “icônico para quem e sob quais condições?” A iconicidade varia de acordo com a cultura e o tempo. O sinal de TELEFONE, por exemplo, o formato do telefone mudou, então a iconicidade desse sinal é menos evidente atualmente.

² ICONICIDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7. Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/iconicidades/>. Acesso em: 14 set. 2020.

³ The term “iconicity” in language refers to a direct or transparent relation between form and meaning.

Figura 1 – Sinais de CASA, TELEFONE e CONHECER⁴

Fonte: Própria autora.

Na Libras, há sinais icônicos, mas também existem sinais que são arbitrários. Conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 26), “as palavras e os sinais apresentam conexão arbitrária entre forma e significado, visto que, dada a forma, é impossível prever o significado e dado o significado é impossível prever a forma”. Na Libras, alguns sinais como CONHECER, que é feito com a configuração de mão em quatro tocando o queixo, são arbitrários. Esse sinal não remete à palavra “conhecer”, não apresenta semelhança (Figura 1) com o mundo real e, segundo o aspecto semântico, esse sinal tem um significado relacionado à cognição. A maioria dos sinais que têm essa relação com o cognitivo, na Libras, assim como em outras línguas de sinais, são realizados junto à frente. Esse sinal, arbitrariamente, é realizado junto ao queixo, que não tem nenhuma relação com a região que se refere à cognição, que seria a frente, sendo, portanto, um sinal arbitrário.

Aprender língua de sinais é muitas vezes percebido pelos aprendizes de língua como algo simples e rápido. Como a língua de sinais tem um aspecto icônico, isso é visto por muitos ouvintes como sinônimo de uma língua de fácil e rápida aprendizagem. Aprender a língua de sinais não é apenas aprender léxico e gramática, mas envolve o aprendizado de um sistema articulatório completamente novo, que pode exigir etapas adicionais de aprendizagem se compararmos com o aprendizado de uma L2 oral, pois a língua de sinais necessita de uso de um novo conjunto de habilidades motoras (HILGER *et al.* 2015).

⁴ Utiliza-se a “Proposta de Manual de transcrição do Corpus Libras” de Ronice Muller de Quadros (2015) como sistema de notação.

Essa “simplicidade” da comunicação sinalizada percebida por algumas pessoas é consequência do desconhecimento sobre a complexidade das línguas sinalizadas. Historicamente, houve um processo para se provar o *status* das línguas de sinais. Durante um período da história, linguistas negavam-se a entender as línguas de sinais como línguas, e muitos acreditavam que os sinais eram reproduções das línguas orais. Segundo Fenlon (2017), foi Stokoe (1960) quem criou o modelo mais antigo de fonologia das línguas de sinais, assinalando a simultaneidade existente na utilização de configurações de mão, locação e movimentos na composição dos sinais. Posteriormente, pesquisadores observaram que os sinais poderiam ser compostos por unidades de tempo. Liddell (2003) diz ter proposto, em 1982, a divisão fonológica em movimento, configuração de mão, locação, orientação e recursos não manuais. Foram propostos vários modelos fonológicos para as línguas de sinais e alguns deles organizaram os parâmetros dos sinais hierarquicamente, de acordo com seu comportamento fonológico e propriedades articulatórias.

É importante explicitar que a história das línguas de sinais é marcada por lutas para provar seu *status* linguístico e revelar que as línguas de sinais não são simples comunicação visual com reprodução de sinais icônicos ou mímica. Nesta dissertação, não propomos o teatro como orientação de que as aulas de Libras tornem-se aulas de mímica ou que se tenha que ir para um curso de Libras como se vai para a aula de teatro. Também não se quer reduzir o *status* de língua que se lutou tanto para conquistar equiparando a aprendizagem de uma língua com o aprendizado da linguagem teatral. É necessário, então, esclarecer que a proposta desta dissertação é observar o ensino de Libras e o ensino de teatro e propor uma reflexão se é possível e como seria possível que técnicas utilizadas no ensino de teatro possam auxiliar na solução de algumas dificuldades percebidas nos alunos ouvintes de Libras como L2 relacionadas ao uso das ENM.

É importante esclarecer também que, nesta dissertação, fazemos uma separação entre as expressões faciais e corporais dentro da Libras que têm função linguística ou função afetiva, diferente das expressões faciais e corporais no teatro que têm função artística. Segundo Quadros (2007, p. 60), na Libras, “as expressões não manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”. Percebe-se aqui a utilização do corpo e do rosto com função linguística.

Segundo Reilly (2006), há diferença entre expressões afetivas e gramaticais. As expressões gramaticais têm funções linguísticas específicas, já as expressões afetivas são variáveis quanto a sua intensidade e duração, além de acontecer com ou sem um comportamento linguístico. As expressões afetivas podem representar função fática através da mudança da forma de sinalização e de posições do corpo.

No que se refere ao campo do Teatro, o “Dicionário de Teatro” de Patrice Pavis (2008, p. 155), aborda o significado de “expressão” como “o ator está atento tanto à expressão de suas emoções quanto à informação gestual que gerará a emoção. A expressão não vai somente do interior para o exterior, mas também do exterior para o interior [...]”. Observa-se aqui o uso da expressão diretamente ligada a atuação cênica. Pavis (2008, p. 155) ainda aborda o conceito de “expressão corporal” como:

Técnica de interpretação usada em oficina e que visa ativar a expressividade do ator, desenvolvendo principalmente seus recursos vocais e gestuais, sua faculdade de improviso. Ela sensibiliza os indivíduos para suas possibilidades motoras e emotivas, para seu esquema corporal e para sua faculdade de projetar este esquema na sua interpretação. Ela toma emprestadas certas técnicas da mímica, do jogo dramático, da improvisação, mas continua a ser mais uma atividade de despertar e treinamento que uma disciplina artística.

Especifica-se que será observado o ensino de Libras e o ensino de teatro e será notado se é possível algum compartilhamento relacionado à como se dá o ensino de expressões corporais e faciais dessas áreas diferentes.

Então, o termo “expressões não manuais”, nesta pesquisa, refere-se aos movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco, todos com função linguística. Quando se utiliza expressões afetivas, refere-se ao uso do olhar, postura, gestos independentemente de elementos linguísticos, mas ligados à emoção. Quando se utiliza expressões faciais e corporais faz-se referência aos os movimentos da face e/ou do tronco que podem compor as ENM com função linguística ou podem estar relacionados ao teatro. É preciso atenção, pois quando as expressões faciais e corporais forem utilizadas se referindo a relação teatral, isso sempre será explicitado na sentença.

Nesta pesquisa, busca-se refletir sobre alguns questionamentos, como: sendo as ENM um componente linguístico da Libras e sendo elas tão importantes na comunicação, entende-se que os professores de Libras utilizam as ENM durante suas aulas, mas como eles as ensinam? Eles ensinam o uso das ENM ou apenas as reproduzem no discurso durante as aulas? São utilizadas atividades no ensino das ENM e, se sim, quais metodologias são utilizadas para seu ensino?

Assim, a partir desses questionamentos, estabeleceu-se a proposta de realizar uma reflexão partindo da pergunta que se tornou a base deste estudo: quais são os usos das ENM no ensino da Libras e quais são os usos da expressividade facial e corporal no ensino de teatro e se há possibilidade de relação entre os processos de ensino desses conteúdos.

1.3 - JUSTIFICATIVA

Quando se estuda uma língua gestual-visual, sabemos que a informação é recebida de forma visual e transmitida através da sinalização pelas mãos e pelo corpo no espaço.

Existem sistemas separados para produção e percepção. Para as línguas faladas, a produção depende do sistema vocal, enquanto a percepção depende do sistema auditivo. As línguas faladas podem ser categorizadas, então, como sendo expressas na modalidade vocal-auditiva. As línguas de sinais, por outro lado, contam com o sistema gestual para produção e o sistema visual para percepção. Como tal, as línguas de sinais são expressas na modalidade gestual-visual⁵ (MCBURNEY, 2004, p. 351, tradução nossa).

As línguas orais e as línguas de sinais apresentam características diferentes relacionadas à modalidade. “Nas LS, diferentemente das orais, a produção da fala articula-se de maneira externa ao corpo do falante, as partes do corpo é que se articulam e dão forma a língua” (RODRIGUES, 2013, p. 129). Segundo o autor, quem sinaliza coloca seu corpo em exposição, já que a língua exige “habilidades corporais motoras de codificação integrada de propriedades gestuais e espaciais. [...] Portanto, se nas línguas orais os articuladores da fala são internos, ficando quase totalmente ocultos, nas línguas de sinais eles se destacam, sendo aparentes e explícitos” (RODRIGUES, 2013, p. 129).

Desta forma, a modalidade da língua de sinais implica o uso das ENM, exploração do espaço de forma estruturada, exploração da iconicidade, utilização do espaço como mapa temporal, incorporação de referentes e maior simultaneidade que

⁵ There are separate systems for production and perception. For spoken languages, production relies upon the vocal system, while perception relies on the auditory system. Spoken languages can be categorized, then, as being expressed in the vocal-auditory modality. Signed languages, on the other hand, rely on the gestural system for production and the visual system for perception. As such, signed languages are expressed in the visual—gestural modality.

linearidade (RODRIGUES, 2013). Todos esses itens serão retomados no decorrer desta dissertação.

Nesse contexto, pode-se afirmar que esta pesquisa é relevante para as teorias relacionadas ao ensino de línguas de sinais tendo em vista a adição de conhecimento acerca da temática das ENM. Além disso, o fato de relacionar elementos referentes ao uso das expressões faciais e corporais no âmbito do teatro e das ENM nas línguas de sinais traz à tona a possibilidade de diálogo entre essas duas áreas. Ademais, este estudo provoca uma reflexão de ordem prática, fazendo com que as metodologias de ensino das ENM possam ser repensadas.

Para a pesquisa, foi escolhido observar uma turma do curso de Libras nível básico I e uma turma do nível avançado I do Cenex (Centro de Extensão)⁶ da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Faculdade de Letras. Também foi observada uma turma do curso de Teatro Universitário da UFMG⁷ cursando disciplina relacionada ao desenvolvimento da expressão corporal e facial.

A escolha de uma turma de nível básico I deu-se uma vez que os alunos estão iniciando o contato com a língua, e o nível avançado I justifica-se, pois os alunos já adquiriram a base da língua e estão no momento de aprofundar seus conhecimentos na Libras.

A observação das duas turmas teve o propósito de verificar os usos das ENM no ensino da Libras em diferentes níveis do aprendizado da língua. Isso estabelece uma relação que envolve ensino e aprendizagem de uma L2 que tem a modalidade gestual-visual e não oral-auditiva como a língua portuguesa, sendo que essa nova língua utiliza com frequência expressões faciais e corporais que não são tão utilizadas por falantes da língua portuguesa. A turma de teatro, por sua vez, foi escolhida por tratar-se de estudantes de nível técnico e que estão em desenvolvimento inicial das suas habilidades artísticas.

As três turmas observadas, portanto, possuem características semelhantes no sentido de não serem de ensino superior. Os alunos que ingressam no curso de Libras podem ter pretensões profissionais, entretanto, o conteúdo ao qual têm acesso é relativo

⁶ Cada uma das Unidades Acadêmicas da UFMG tem um Centro de Extensão (Cenex), que oferece cursos referentes a diversas áreas do conhecimento, abertos a toda comunidade.

⁷ Teatro Universitário é uma escola nível técnico de formação de atores.

a um curso livre de ensino da língua com foco no desenvolvimento de habilidades comunicativas. Já o curso de teatro é um curso profissionalizante que abrange a aprendizagem de diversas técnicas teatrais.

Esta pesquisa traz contribuição à comunidade acadêmica no que se refere ao ensino de Libras. Através dos resultados obtidos, será possível refletir sobre o ensino e a aprendizagem de um dos seus componentes linguísticos, as ENM, e propor estratégias para o seu ensino.

1.4 - OBJETIVOS

1.4.1 - Objetivo geral

Conhecer o uso das ENM no ensino da Libras e o uso da expressividade corporal e facial no ensino de Teatro e se há possibilidade de relação entre os processos de ensino desses conteúdos.

1.4.2 - Objetivos específicos

- pesquisar as estratégias de ensino de ENM nos cursos de Libras;
- pesquisar as estratégias de ensino de expressões faciais e corporais no Teatro;
- observar o ensino das expressões faciais e corporais no Teatro;
- observar o ensino das ENM da Libras;
- descrever o uso de ENM de estudantes que iniciam o seu contato com a Libras (básico I). Descrever os usos de ENM por estudantes em estágio mais avançado (avançado I) e refletir sobre esses usos.

1.5 - ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para melhor exposição do estudo aqui proposto, o texto foi dividido em capítulos que destacam as principais ideias acerca da temática. O primeiro capítulo refere-se à introdução da pesquisa.

O segundo capítulo trata sobre o ensino e a aprendizagem de L2. O intuito é abordar o que vem a ser o ensino de Libras, apresentando os principais conceitos sobre língua e linguagem, norteadores deste estudo. Além disso, trataremos sobre o ensino de

Libras e a aprendizagem de L2, estabelecendo um rápido recorte histórico entre as formas de ensino de L2 e ainda destacando os aspectos do ensino da Libras realizado por professores surdos e ouvintes e seus desdobramentos.

O terceiro capítulo versa sobre a fundamentação teórica e, por sua vez, busca levantar os principais autores que trabalham com pesquisas relacionadas às ENM. Expondo os estudos das ENM categorizados em fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Neste capítulo, também serão apresentados estudos sobre a expressividade facial e corporal no teatro buscando referências que dialoguem com o que foi observado na turma de teatro.

Como já exposto, o estudo aqui proposto pretende observar aulas de Libras e de teatro. No quarto capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada nesta pesquisa. O quinto capítulo expõe relatos de observação, onde são expostas as principais considerações das observações realizadas em diálogo com os teóricos da Libras e do teatro. O sexto capítulo aponta os resultados encontrados na pesquisa e o sétimo capítulo são as considerações finais.

CAPÍTULO 2 – ENSINO E APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

Neste capítulo, serão apresentados os principais conceitos sobre língua e linguagem e trataremos sobre o ensino e a aprendizagem de L2 na modalidade gestual-visual.

2.1 - ESBOÇANDO CONCEITOS

O ser humano utiliza a língua para se comunicar. Nas interações entre as pessoas nas diversas línguas, é perceptível a necessidade de compreender a língua do outro. Mas, afinal, o que é língua? Quando procuramos por esse conceito encontramos vários resultados de acordo com diferentes correntes teóricas. Ao questionar o que é a língua, Saussure explica que,

[...] ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2000, p. 17).

Saussure ainda diz que a língua:

trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, num cérebro dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 2000, p. 21).

Saussure compreende a língua como um sistema de signos e diferencia língua de fala, tratando ambas como indissociáveis, mas diferentes, uma vez que, para que a fala seja compreendida, é preciso ter uma língua e a língua precisa da fala para ser exposta.

Já o Dicionário de Linguística e Gramática define:

Língua – Em seu sentido primário é o nome do órgão mais importante do aparelho fonador (v.). Daí, por metonímia (v.), a fixação do outro sentido paralelo, para designar o sistema de sons vocais por que se processa numa comunidade humana o uso da linguagem (v.) (CÂMARA JR., 2009, p. 195).

Apesar de Câmara Jr. fazer referência aos sons vocais, essa definição é clareada quando ele aponta que:

Como sistema de linguagem, a língua compreende uma organização de sons vocais específicos, ou fonemas, com que se constroem as formas linguísticas, e uma língua se distingue de outra pelo sistema de fonemas e pelo sistema de formas, bem como pelos padrões frasais, em que essas formas se ordenam na comunicação linguística ou frase (CÂMARA JR., 2009, p. 195).

Para o Glossário Ceale⁸, a definição de língua do ponto de vista técnico-científico seria:

um sistema formado por diferentes módulos: o fonético (os sons relevantes para a enunciação), o morfossintático (as unidades significativas e seu arranjo em frases e textos, segundo regras) e o semântico (os significados e os sentidos). Outra divisão é a que propõe um léxico (todas as palavras da língua) e uma gramática (as regras que permitem combinações dessas palavras para fazerem sentido). Essa é a concepção da língua como estrutura, como uma entidade autônoma, que pode ser estudada em si mesma, sem referência a fatores externos (GLOSSÁRIO CEALE, 2014, np).

Este mesmo Glossário propõe um ponto de vista de língua como estrutura fonomorfossintática, mas, além disso, contém aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos.

Segundo essa abordagem, só existe língua em interação social, de modo que é preciso examinar e compreender os processos envolvidos na produção de sentido que se dá toda vez que falamos e/ou escrevemos. Aqui a língua não é uma entidade abstrata: ao contrário, ela é vista como uso concreto, uso que se faz sempre e inevitavelmente na forma de um discurso que se molda segundo as convenções dos múltiplos gêneros que circulam numa sociedade-cultura.

Assim, os textos – falados e escritos – são molduras linguísticas em que os enunciados se interconectam (por meio de fatores como coesão e coerência, entre outros) para conferir sentido ao discurso expresso como gênero textual. Por isso, é uma abordagem (1) semântica, que analisa o sentido (e não o significado abstrato) que os enunciados adquirem nos discursos particulares; (2) pragmática, que investiga as intenções subjacentes à situação daquele uso específico das palavras, das construções sintáticas e das propriedades textuais; e (3) discursiva, porque tenta depreender as crenças sociais, os valores culturais e as ideologias que subjazem aos enunciados concretos (GLOSSÁRIO CEALE, 2014, np).

Bernardino (2000, p. 18) explora o conceito de língua como: “o mecanismo de linguagem utilizado especificamente pelo ser humano, cujos atributos e usos são carregados de valores diversos, tais como cultura, ideologias e visão de mundo próprias da sociedade que as utiliza”.

⁸ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/lingua>. Acesso em: 23 ago. 2020.

Portanto, são várias as definições de língua, as que abordam a língua com enfoque sonoro, as que a percebem como um sistema de fonemas e de formas que se ordenam na comunicação. Também há as que abordam a língua como uma estrutura que pode ser estudada internamente e a definição de que só é possível existir língua em interação social, levando em consideração a semântica, a pragmática e o discurso.

É preciso destacar ainda que língua não é som. Essa ênfase justifica-se porque muitas pesquisas não têm explicado a diferença da modalidade, não estabelecendo a possibilidade de a língua ser oral-auditiva ou gestual-visual. A maioria dos autores não faz referência às línguas de sinais em suas definições de língua. Meier (2004) expõe a importância da descoberta sobre a diferença de modalidade, pois ela altera o entendimento do que é língua. “A descoberta de que o sinal e a fala são veículos para a linguagem é uma das descobertas empíricas mais cruciais das últimas décadas de pesquisa em qualquer área da linguística. É crucial porque altera nossa própria definição do que é a língua⁹” (MEIER, 2004, p. 4, tradução nossa).

Considera-se importante entender, neste trabalho, o estudo da língua estruturalmente explicitando que aqui pesquisa-se a modalidade gestual-visual, entendendo a língua de forma a contemplar fatores de ordem social, cognitiva e afetiva, sendo possível compreender a língua como objeto de ensino que busque focar não apenas a língua como objeto, mas como um fator de interação, adequando o ensino de língua às realidades dos alunos.

Também faz-se necessário abordar o conceito de linguagem, pois, segundo Bernardino (2000, p. 18), a linguagem “é o mecanismo utilizado para a exposição de nossos pensamentos, emoções, crenças, medos, desejos, conhecimentos e toda uma infinidade de coisas que passam ‘dentro’ de nossas mentes”. Rodrigues e Quadros (2015, p. 75) complementam o pensamento ao dizerem que: “linguagem é central ao humano, pois não há constituição do sujeito fora da linguagem”.

Assim, é importante refletir que os dois territórios pesquisados neste trabalho, o teatro e a Libras, expressam-se utilizando a linguagem corporal, mas “é importante considerarmos aqui que toda língua é uma linguagem, mas nem toda linguagem é

⁹ The finding that sign and speech are both vehicles for language is one of the most crucial empirical discoveries of the last decades of research in any area of linguistics. It is crucial because it alters our very definition of what language is.

língua” (RODRIGUES; QUADROS, 2015, p. 75). Portanto, o teatro expressa-se pela linguagem corporal, pela linguagem da mímica, e a Libras é uma língua que também se expressa corporalmente.

Nesta pesquisa discutimos a aprendizagem de L2, mas antes de aprofundar nesse conceito, é importante delinear o que se entende aqui por primeira língua e língua materna.

Segundo Bernardino (2000), a língua materna é “própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação” (BERNARDINO, 2000, p. 31). Na comunidade surda a língua de sinais pode ser adquirida naturalmente, por exemplo, através da exposição à comunidade linguística. Pupp Spinassé (2006) aponta um ponto de vista complementar para essa definição:

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Para Pupp Spinassé (2006), a primeira língua não representa realmente a primeira que se aprende, mas sim uma língua adquirida de forma “natural” em relação aos outros indivíduos. Assim também é a L2, que não necessariamente é a L2 que se aprende, mas é aquela que se assimila em um processo diferente do aprendizado da primeira língua e após a aquisição:

Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL[Segunda Língua] é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Dessa forma, o aprendizado da L2 dá-se por alguém que já possui habilidades linguísticas de fala, por pessoas que já conhecem os processos de usos de uma língua.

Outra conceituação importante para esta pesquisa é a diferença entre aquisição e aprendizagem de L2.

Quanto ao aspecto formal/informal, o termo aquisição de L2 é empregado por McLaughlin (1978) para se referir ao processo de se adquirir uma nova língua em um ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na comunidade da língua-alvo, ou tem a oportunidade de interagir com falantes nativos com uma razoável frequência. No entanto, o termo aprendizagem de L2 implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros etc., em um ambiente artificial (a sala de aula) no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez (FIGUEIREDO, 1995, p. 44).

Desse modo, a aquisição de L2 ocorre em ambiente informal e sem a correção dos “erros” à gramática da língua. Já a aprendizagem de L2 ocorre em ambiente formal com correção de “erros” e de forma controlada. Adota-se, nesta pesquisa, o termo aprendizagem de L2 por se tratar de um estudo em ambiente formal (sala de aula).

Já descritos alguns conceitos importantes para este texto, inicia-se a exposição sobre algumas formas de ensino e aprendizagem de L2.

2.2 - O ENSINO DE LIBRAS

Um importante marco na história das teorias sobre ensino e aprendizagem de L2 é quando Leonard Bloomfield e Charles Fries iniciam pesquisas para embasar o ensino de L2 durante e após a segunda guerra mundial, pois principalmente os Estados Unidos tinham interesse na comunicação com os aliados. Leonard Bloomfield percebia o ensino da língua como condicionamento humano e criação de hábito, assim seu método caracterizava-se por aprendizado com base em repetição. Esse método foi um sucesso na época, mas um tempo depois percebeu-se que várias circunstâncias fizeram esse método funcionar, não sendo apenas o potencial do método em si (MOTA, 2008).

Segundo Canale (1990), o sociolinguista Dell Hymes tomava o falante-ouvinte como um ser envolvido por relacionamentos socioculturais e diversos estados emocionais e psicológicos, sendo valorizado, na análise linguística, o contexto em que o indivíduo encontra-se, ele propôs o conceito de competência comunicativa em Hymes (1971). Widdowson valorizava a análise do discurso entendendo a língua como um veículo de comunicação. Merrill Swain e Michael Canale usaram o conceito de competência comunicativa como conhecimentos e habilidades, apontando o

conhecimento como algo que o indivíduo sabe sobre a língua e habilidade como a capacidade de utilização do conhecimento na comunicação. Bachman (1990) propõe uma estrutura para a capacidade comunicativa da linguagem, incluindo a competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos (OLIVEIRA, 2007).

Diferentes metodologias são utilizadas para o ensino de línguas. A diferença entre pontos de vistas faz variar a crença de qual metodologia será a mais adequada. Segundo Jack C. Richards (2002), para escolher uma teoria ou concepção é essencial saber quais são as habilidades desejadas no ensino.

De acordo com Richard (2006), o ensino de Língua Estrangeira passou por uma primeira fase que ele denomina de abordagens tradicionais. Essas abordagens permaneceram até o final da década de 1960. As abordagens tradicionais davam ênfase na competência gramatical, tendo o aprendizado de forma dedutiva, sendo apresentadas regras gramaticais para depois serem praticadas pelos alunos. “Acreditava-se que o aprendizado de línguas compreendia a compilação de um grande acervo de sentenças e modelos gramaticais e aprendia-se a produzi-los com precisão e rapidez ao vivenciar uma situação apropriada” (RICHARD, 2006, p. 9).

Estabelecidas atividades controladas e práticas de repetição, eram apresentadas as seguintes habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Na abordagem tradicional, o professor é o único detentor do saber a ser passado ao aluno (RICHARD, 2006). Ainda segundo Richard (2006), utilizava-se, nessa abordagem, a memorização de diálogos e a interação por meio de perguntas e respostas, além de práticas guiadas de conversação e escrita.

A partir dos anos 1970, métodos antigos caíram em desuso e o foco no ensino da gramática em cursos de línguas começou a ser questionado, pois apesar da competência gramatical ser importante, “a atenção se voltou ao conhecimento e às habilidades necessárias para usar a gramática e outros aspectos linguísticos de maneira apropriada para diferentes finalidades comunicativas [...]” (RICHARD, 2006, p. 14).

Richard (2006) denomina essa segunda fase de abordagem comunicativa, em que o foco passa a ser a competência comunicativa. Muitos profissionais que trabalhavam com ensino de línguas começaram a refletir sobre o ensino e a defender essa abordagem que foi desenvolvida como parte integrante da linguística. Os pontos principais da metodologia comunicativa de ensino de idiomas são:

Fazer da comunicação real o enfoque do aprendizado de idiomas, oferecer a oportunidades aos alunos para experimentarem e colocarem à prova o que aprenderam; ser tolerante aos erros dos alunos por serem uma indicação de que o aluno está construindo o alicerce de sua competência comunicativa; oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem tanto a precisão quanto a fluência; interligar as diferentes habilidades como, por exemplo, falar, ler, e ouvir, pois normalmente ocorrem juntas no mundo real; deixar os alunos aprenderem as regras gramaticais por meio de processo de indução ou de descoberta (RICHARDS, 2006, p. 22).

Portanto, segundo esse autor, a abordagem tradicional discute o ensino da gramática de modo dedutivo, sendo as regras gramaticais apresentadas aos alunos e, em seguida, praticadas. Na abordagem comunicativa, diferentemente, o ensino da gramática acontece de maneira indutiva, sendo necessário contextualizar as atividades e provocar inferências à gramática nos alunos para que assim eles possam entender ou descobrir o fundamento da regra gramatical compreendida nas atividades (SILVA, 2012).

Segundo Bernardino, Pereira e Passos (2018, p. 33), “o ensino de línguas estrangeiras no Brasil vem utilizando tradicionalmente a metodologia comunicativa”. Como a ênfase nessa abordagem é na comunicação, os exercícios têm relação com situações reais ou simuladas de uso. Essa abordagem estimula o professor a incentivar a competência comunicativa dos aprendizes. Quando se adota a metodologia comunicativa no ensino de Libras, os professores precisam estimular os alunos na prática do uso da Libras para que compreendam e produzam nessa língua nas atividades de aula, estimulando o aprendizado dos sinais dentro dos contextos de uso da língua (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018, p. 33).

Segundo Kumaravadelu (2003), o desenvolvimento de métodos vem seguindo modelos padronizados sem base em contextos específicos de ensino e aprendizagem. “Os exercícios com enfoque gramatical eram considerados a maneira certa de ensinar; em outro momento, eles foram abandonados em favor de tarefas comunicativas. A correção era considerada necessária; em outro momento, era equivocada¹⁰” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 29, tradução nossa).

Segundo o autor, conseguir padronizar operações de ensino de línguas para todos, sendo o mundo tão diverso, parece ser incongruente. Os métodos, muitas vezes,

¹⁰ At one time, grammatical drills were considered the right way to teach; at another, they were given up in favor of communicative tasks. At one time, explicit error correction was considered necessary; at another, it was frowned upon.

propõem estratégias de ensino de língua, mas ignoram os fatores como a instrução em sala de aula que depende da interação instável de fatores que estão entrelaçados como: “[...] cognição do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos, e restrições institucionais¹¹” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 29, tradução nossa).

Ainda segundo Kumaravadivelu (2003, p. 28, tradução nossa).

nenhum método idealizado pode visualizar todas as variáveis com antecedência, a fim de fornecer dados específicos da situação e sugestões de que os professores em exercício precisam para enfrentar os desafios urgentes que eles enfrentam todos os dias de suas vidas profissionais¹².

Kumaravadivelu coloca em destaque o pós-método, que oferece ao professor autonomia e liberdade de criar estratégias para ensinar. Mesmo com restrições de livros e redes de ensino, é possível que o professor reflita sobre sua prática e a modifique sempre que necessário (KUMARAVADIVELU, 2003).

Bernardino, Pereira e Passos (2018, p. 32) apontam que “a pedagogia pós-métodos implica uma série de experiências histórico-político-socioculturais que influenciam o ensino de uma L2, direta ou indiretamente”. Então, é preciso que o professor conheça diversos métodos e não utilize apenas um, pois ele e seus alunos têm características específicas enquanto grupo que devem ser entendidas quando se pensa na forma de ensino (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018).

Segundo Kumaravadivelu (2003) é importante pensar o contexto sociocultural que envolve os alunos, sendo assim, “o professor conduz o aluno a refletir sobre a língua e a perceber nela possibilidades de ação, extrapolando a visão da língua apenas como elemento de comunicação” (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018, p. 34).

A Libras, em sua história, passou por diversos momentos, desde ser menosprezada como forma de comunicação dos surdos até ser reconhecida como língua. Foram necessários muitos estudos comparativos entre línguas orais e línguas de sinais

¹¹[...] teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints, all of which are inextricably interwoven.

¹² No idealized method can visualize all the variables in advance in order to provide situation-specific suggestions that practicing teachers sorely need to tackle the challenges they confront every day of their professional lives.

para que se provasse seu *status* de língua. Através das pesquisas de Stokoe, o pensamento em relação à língua de sinais se alterou. Segundo Rodrigues (2014, p. 58), “as pesquisas de Stokoe evidenciaram que a língua de sinais não é uma mistura de pantomimas e gestos icônicos, incapaz de expressar conceitos abstratos, como acreditavam os profissionais que atuavam na área da surdez, naquele momento”. Depois da pesquisa inicial de Stokoe, houve mais pesquisas sobre outras línguas de sinais (Stokoe, 1960; Stokoe, Casterline e Croneberg, 1965) que analisaram a estrutura dos sinais comparando-os às unidades linguísticas de línguas orais. Analisando aspectos estruturais e gramaticais, Klima et al. (1979) apresentou evidências de que a Língua Americana de Sinais (ASL) é uma língua natural. No Brasil, as pesquisas sobre a Libras começaram com Lucinda Ferreira Brito nos fins da década de 1970 (RODRIGUES, 2014).

Além disso, as comunidades surdas brasileiras estiveram na luta pela conquista de direitos e reconhecimento da Libras. Essa trajetória foi marcada “pela criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, pelo estabelecimento de associações de surdos [...] durante a metade do século XX e pela criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 1987” (RODRIGUES, 2014, p. 60). A mobilização e o empoderamento das comunidades surdas têm proporcionado a conscientização política e conquistas de direitos.

O governo brasileiro promoveu algumas ações que estão na origem das *políticas linguísticas* brasileiras voltadas para as línguas de sinais como a Formação da Câmara Técnica: O Surdo e a Língua de Sinais, em 1996; a publicação do livro “Libras em Contexto”, em 1997, que serviu como base para os cursos de formação de instrutor; outros cursos oferecidos pela FENEIS; e o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, de 2001 a 2003 (RODRIGUES, 2014). Em 2002, foi aprovada a lei nº 10.436, de 24 de abril, conhecida como Lei da Libras, que reconhece a Libras como língua.

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República (BRASIL, 2002).

Essa lei foi muito importante para a difusão da Libras. Através dessa conquista, abriram-se os horizontes para as línguas de sinais e aumentou o número de cursos de Libras, que eram oferecidos por associações de surdos e instituições educacionais, tais como secretarias de educação e, muitas vezes, por igrejas (CASTRO, 2019, p. 31).

No entanto, foi a partir do Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras 10.436/2002 e o artigo 18 da Lei 10.098/2000, que a profissionalização de tradutores e intérpretes de Libras-Português começou a ser discutida de uma forma mais ampla e aumentou a contratação desses profissionais na educação. Também foi possível a inclusão da disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura, de Pedagogia e de Fonoaudiologia (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018, p. 28). O interesse de surdos e ouvintes por cursos de Libras, básico e profissionalizante, aumentou e, em 2006, foi criada a primeira graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A presença da Libras na academia, tanto como disciplina quanto como campo de pesquisa e de extensão, favoreceu e possibilitou a conquista de novos territórios políticos, discursivos e epistemológicos, os quais tencionam as perspectivas tradicionais, cristalizadas e ultrapassadas que, muitas vezes, ainda caracterizam e sustentam a relação com as diferenças linguísticas e culturais em nosso país (RODRIGUES, 2014, p. 66).

Aos poucos a necessidade de certificação e profissionalização de quem fazia cursos livres de Libras foi aumentando. Como consequência, surgiu também a necessidade de serem criadas provas de proficiência como o ProLibras¹³ e cursos profissionalizantes para tradutores e intérpretes de Libras-Português. Essas mudanças podem ser consideradas importantes avanços, pois até então os profissionais que atuavam junto aos surdos eram amigos ou familiares, os quais, muitas vezes, eram voluntários.

Pessoas, em todo Brasil, têm procurado cursos de Libras para aprenderem a se comunicar com os surdos, e também porque enxergam uma oportunidade de profissionalização como tradutores e intérpretes de Libras-Português. Atualmente, há cursos sendo oferecidos na modalidade à distância e presencial.

Alguns dos cursos de Libras oferecidos são ministrados por professores surdos, outros por professores ouvintes. Muitos professores de Libras ouvintes têm como sua primeira língua o português. Essa primeira língua influencia a L2. Já alguns surdos têm a língua de sinais como seu principal meio de comunicação e, por estarem imersos na língua e na cultura surda, possibilita a aprendizagem diretamente com um “nativo” (CASTRO, 2019, p. 31).

Nesta pesquisa não tivemos participantes Coda, que adquiriram a Libras como L1 desde a infância e a língua oral como L2, ou alunos ouvintes que já tinham uma L2 sinalizada e que estivessem aprendendo uma L2 de sinais. Por isso, não aprofundaremos nas discussões da aprendizagem desses grupos.

Porém, não basta ser surdo e saber a língua de sinais para ser um bom professor. É preciso ressaltar que os surdos enfrentam muitas dificuldades durante sua escolarização, sofrendo com um sistema educacional em que a maior parte das escolas não está preparada para garantir uma educação de qualidade a eles, uma vez que a língua majoritária utilizada nas escolas é o português. Além disso, como a maioria das

¹³ O ProLibras é um Exame Nacional instituído pelo Ministério da Educação – MEC para Certificação de Proficiência no Ensino ou Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. O exame é promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e desenvolvido por instituições federais de ensino superior.

ProLibras. Portal.MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17436-prolibras-programa-nacional-para-a-certificacao-de-proficiencia-no-uso-e-ensino-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-para-a-certificacao-de-proficiencia-em-traducacao-e-interpretacao-da-libraslingua-portuguesa-novo> Acesso em: 20 abr. 2020.

peças desse grupo possui pais e familiares ouvintes, a língua de sinais é aprendida fora de casa — geralmente nas escolas e com pares surdos. Não há, majoritariamente, um ensino sistemático da Libras que possa servir de modelo de metodologias de ensino da língua (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004).

Muitas vezes o conhecimento que o surdo tem de metodologias de ensino é o que foi vivenciado por ele. Em algumas regiões do país, por exemplo, os surdos não passam nem pela graduação em Letras-Libras nem pelos cursos de capacitação de instrutor, a única exigência é ser fluente na língua e ter ensino médio completo. O modelo de ensino de português, que muitos surdos aprenderam nas escolas, é de um ensino fragmentado e descontextualizado e que não desperta o interesse dos alunos. Entende-se que a formação do professor é influenciada por sua vivência com o aprendizado de uma língua, mas não é definidora de sua prática de ensino (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004).

Outro destaque a se fazer é em relação ao ensino da Libras que, durante muito tempo, foi realizado de forma a contemplar puramente o léxico da língua de sinais, sendo um ensino particionado e no qual não se via grande eficiência, utilizando-se exercícios de repetição e de memorização sem valorizar o funcionamento da linguagem como um todo (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004). Nesse contexto, muitos professores de Libras trabalhavam ensinando vocabulários relacionados a categorias semânticas e, como resultado, os aprendizes produziam os sinais na estrutura da língua portuguesa (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018, p. 33).

A metodologia de ensino utilizada consistia, na maioria das vezes, de uma lista de palavras em português. O instrutor geralmente apontava para a palavra escrita na lousa e ensinava o sinal correspondente. Ele normalmente tinha a sua própria lista e os alunos iam acrescentando novos vocábulos durante as aulas, através da datilografia ou da escrita em português. Algumas vezes, o instrutor não conhecia o vocábulo, e dizia não haver sinal correspondente à palavra em português (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018, p. 28).

As autoras ainda completam que, “principalmente por não terem formação docente, não se pode dizer que esses sujeitos seguiam qualquer abordagem de ensino de língua” (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018, p. 28). Atualmente, entende-se que é preciso praticar o uso da língua, ou seja, o profissional precisa ensinar a língua de forma contextualizada, com estratégias que sejam adequadas às diferentes idades e interesses. “Ensinar é uma atividade que requer planejamento e exige do professor

organização e criatividade” (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018, p. 29). É preciso saber quais metodologias utilizar, entender com propriedade a identidade e a cultura surda, além de conhecer sobre cultura ouvinte para saber como atingir esse público.

Percebe-se que o método comunicativo tem sido bastante utilizado no ensino de Libras como L2, porém, “observa-se tendência de alguns professores a não ficarem presos a métodos, mas de propiciarem aos aprendizes situações em que eles vivenciem o uso da língua em situações comunicativas reais” (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018, p. 34).

Quando discutimos sobre o aprendizado de uma língua de sinais, é necessário pensar que isso envolve questões relacionadas a lidar com uma modalidade de língua que exige treinamento de um novo conjunto de habilidades motoras.

Pode-se também considerar várias questões sobre a singularidade da ASL quando comparado às línguas orais. Por exemplo, a iconicidade visual pode servir como uma ponte para a aprendizagem da ASL? Pode. O foco no ensino dos chamados classificadores e ação construída permitir que o aluno adulto ouvinte de ASL confie menos na estrutura do inglês ao aprender a gramática da ASL? A aprendizagem de ASL para adultos ouvintes apresenta desafios únicos para os alunos que devem adquirir uma fonologia manual (ou seja, um sistema fonológico que usa configurações de mão, movimentos e locais no espaço de sinalização para realização) ao mesmo tempo que acostumando-se a novas formas de usar motoramente os braços, mãos e corpos?¹⁴ (QUINTO-POZOS, 2011, p. 152, tradução nossa).

Quando entram no curso de Libras, segundo Kemp (1998), existem quatro estágios que os alunos aprendizes de L2 passam ao adentrar em uma nova cultura e (1) a sensação de aprendizado rápido é o primeiro momento dos aprendizes. Depois os alunos (2) percebem a diferença cultural e tentam se apoiar em quem também está entrando nessa nova cultura para questionar as diferenças. Nesse momento, sentem estranhamento, frustração e solidão. Depois de alguns problemas resolvidos, ainda que outros persistam por um tempo, (3) começa-se a entender melhor a cultura do outro e

¹⁴ One could also consider various questions regarding the uniqueness of ASL when compared to spoken languages. For example, can visual iconicity serve as a bridge to ASL learning? Can a focus on the teaching of so-called classifiers and constructed action allow the adult hearing learner of ASL to rely less on English structure when learning ASL grammar? Does the learning of ASL for hearing adults present unique challenges for students who must acquire a manual phonology (i.e., a phonological system that uses hand configurations, movements and locations in the signing space for realization) while also becoming accustomed to new ways of motorically using their arms, hands, and bodies?

isso torna o aprendiz mais empático. Por fim, (4) o aluno aceita a diferença de cultura e acredita no seu potencial de aprendizado.

É preciso respeito às línguas de sinais e o entendimento de que demora um tempo para se aprender essa língua. Esse aprendizado, muitas vezes, é difícil e até cansativo, mas não é comum aprender uma L2 sem esforço e não existe método infalível. As pessoas são diferentes e aprendem de formas diferentes.

O ensino e a aprendizagem de línguas de sinais têm diferenças que envolvem: a forte relação com a história sociocultural das comunidades surdas, a relação que se estabelece e as influências e interações entre surdos e ouvintes, as diferenças de modalidade de língua; e a forma de registro/escrita utilizada para se escrever em línguas de sinais (QUINTO-POZOS, 2011).

As comunidades surdas e a cultura surda têm suas características e é motivo de discussão no momento de aprendizado da língua. Segundo Kemp (1998), se você quer entrar em uma cultura diferente da sua, você deve enfrentar os obstáculos para aprender a língua e se inserir nessa nova cultura. Por exemplo, os ouvintes alunos de Libras, frequentemente, reclamam que os surdos sinalizam rápido demais. Entretanto, eles precisam ter calma para, aos poucos, aprenderem a acompanhar a sinalização rápida e responder da mesma forma, isso exige tempo e contato com a língua. Afinal, os surdos estão usando sua própria língua que tem seu ritmo.

Ainda segundo Kemp (1998), a necessidade do contato visual durante a conversação e o evitar o rompimento desse contato, que conseqüentemente rompe a comunicação, é uma característica que em vários casos incomoda os ouvintes, pois sentem dificuldade em se acostumar a focar no contato visual. Outra questão cultural é sobre não “espiar” quando há surdos conversando. Sendo isso considerado, na cultura surda, falta de educação.

Durante os cursos de Libras, os alunos são frequentemente incentivados a participar de eventos e, locais para contato com a, comunidade de surdos, como reuniões informais, festas de surdos e eventos, desportos surdos. Isso permite o contato vivenciado dentro da cultura surda, em que se aprende naturalmente regras não ditas de interação e os ouvintes sentem-se mais motivados a aprender a língua.

A motivação para aprender uma língua de sinais também é um fator importante para o aprendizado da L2. Segundo Marton e MacIntyre (2020), em pesquisa realizada com a língua de sinais finlandesa, alguns alunos explicam seu desejo de aprendizagem

da língua pelo interesse em aprender uma L2. Para outros alunos, o desejo está em aprender uma língua de modalidade diferente, com um aspecto de língua gestual-visual e, para outros, a vontade é de se comunicar com diversas pessoas, além do interesse por outras culturas. Por último, para alguns o interesse é se comunicar com os surdos.

Portanto, os alunos, muitas vezes, têm motivações relacionadas ao trabalho, interesse pela língua, interações sociais e comunicação em geral, e essas motivações despertam, nos alunos, impulsos necessários para buscar o aprendizado da língua.

As línguas de sinais utilizam as mãos e o corpo na comunicação e os aprendizes tendem a sentir dificuldade em não falar oralmente simultaneamente à sinalização. Muitos cursos e professores de Libras são surdos que não usam a língua oral em sala de aula, às vezes devido às questões de acessibilidade, às vezes devido à questão sociocultural relacionada à opressão sofrida historicamente pela comunidade surda em relação ao uso da língua sinalizada (QUINTO-POZOS, 2011). Outra questão é que muitos alunos ouvintes estão acostumados a monitorar sua fala ouvindo o que é dito. Em relação às línguas de sinais, o monitoramento visual é mais complexo, então surge a dúvida se a mensagem estará chegando corretamente ao interlocutor surdo.

Segundo Quinto-Pozos (2011), a estrutura da ASL é fortemente influenciada pela simultaneidade presente na língua, pois as informações são emitidas utilizando sinais manuais e não manuais, como: boca/lábios, sobrancelhas e bochechas, tanto em construções adjetivas quanto adverbiais, além de construções lexicais, morfológicas e sintáticas. Para o autor, um dos desafios é desenvolver as melhores estratégias para ensinar a morfologia realizada simultaneamente, já que os alunos estão acostumados com a morfologia sequencial da língua oral. Para Quinto-Pozos (2011), se não forem bem enfatizados os aspectos de simultaneidade dentro da gramática, os alunos podem entender que aprender uma língua de sinais significa sequenciar os sinais de acordo com a gramática da língua inglesa.

McIntire e Reilly (1988) relatam experimentos com crianças de 1 a 4 anos e com adultos aprendendo ASL. A pesquisa analisa a transferência relacionada à expressão facial, expondo e questionando como alunos adquirem as expressões faciais no aprendizado de L2. Os resultados apontam que existe muita dificuldade entre os alunos acerca desse item, que também é observada em alunos de Libras.

Segundo Kurz, Mullaney e Occhino (2019), a descrição e a indexação são ferramentas básicas usadas na comunicação para transmitir informações sobre pessoas,

lugares, coisas e eventos. O espaço ao redor do sinalizador é conhecido como espaço de sinalização ou espaço articulatório, é “onde ocorre a articulação”, um espaço semanticamente estruturado. A organização semântica do espaço é realizada durante a produção do discurso, codificando onde os referentes são colocados e podendo haver movimento e interação entre os referentes (KURZ; MULLANEY; OCCHINO, 2019). A capacidade de usar o espaço para atribuir pontos de vista pertencentes a diferentes personagens da narrativa é importante para a comunicação e realização da ação construída. Segundo Quinto-Pozos (2007a, 2007b), a ação construída pode ser um item essencial para a comunicação em línguas de sinais. Porém, se é algo importante na língua, quando e como os alunos de língua de sinais ouvintes começam a usar a ação construída? Será que aprendem apenas ao ver os professores usá-la em seus próprios diálogos?

Segundo Rosen (2004, p. 36, tradução nossa), “os alunos de L2 utilizam estratégias cognitivas para aprender como articular características biológicas. O processamento cognitivo da linguagem envolve a precisão da percepção e destreza de produção, e vai da percepção para a destreza de produção¹⁵”. O autor completa que a “destreza é a habilidade anatômica de alinhar os dedos, mãos e rostos. É uma função do controle cognitivo do processamento psicomotor de informação linguística que molda o uso do corpo para a produção de sinais”¹⁶ (ROSEN, 2004, p. 36-37, tradução nossa). Portanto, o aluno ouvinte pode, às vezes, não conseguir executar a sinalização, apesar de saber o que deve fazer. Os alunos, por exemplo, podem saber qual expressão não manual deve ser utilizada, mas têm dificuldade em mover a sobrancelha, boca e bochechas de forma correta. Portanto, alguns erros de produção em línguas de sinais podem acontecer pelo controle insuficiente dos alunos sobre a destreza manual e facial.

Portanto, quando um adulto se interessa em aprender uma L2, vários aspectos são importantes, como suas dimensões cognitivas, sociais, culturais e questões emocionais. É necessário que o aluno tenha o desejo e se esforce para se comunicar e

¹⁵ L2 learners utilize cognitive strategies in learning how to articulate phonological features. Cognitive processing of languages involves perception accuracy and production dexterity, and proceeds from perception to production dexterity.

¹⁶ Dexterity is the anatomical ability to align fingers, hands and faces. It is a function of cognitive control of the psychomotor processing of linguistic information that shapes the use of the body to produce signs.

compreender a mensagem na outra língua. Muitas vezes, durante o processo de aprendizagem, ouvintes dizem que a língua de sinais é muito difícil, que não entendem a rapidez de produção dos sinais ou não conseguem reproduzir as configurações de mãos. Essa percepção descrita por esses alunos é comum entre os aprendizes de línguas gestuais-visuais. O que é preciso ter em mente é que os professores devem adaptar as metodologias de ensino da língua aos vários contextos dos grupos de alunos, levando em consideração suas características (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004). Afinal, a forma de ensinar influencia no desejo do aluno de continuar estudando a língua.

2.3 - CORPOREIDADE NA LIBRAS

Historicamente, o corpo foi separado da mente e foi julgado como pecaminoso e inferior, sendo possível a sobrevivência da mente e da alma sem o corpo. Ele foi rejeitado durante anos, sendo considerado inferior aos conhecimentos da mente, sendo julgado como objeto do prazer e do pecado.

Na Grécia Antiga, considerava-se o corpo sem valor, pois os pensadores da época concebiam que as explicações relacionadas à existência humana eram possíveis de serem explicadas por meio da razão (VIANNA, 2014).

Filósofos como Platão consideravam que o corpo era o “cárcere” da alma, que não permitia a liberdade da essência espiritual da humanidade, sendo que, através do corpo, o homem era conduzido ao amor, medos e outros sentimentos que não o permitiam elevar-se espiritualmente. Aristóteles valorizava o trabalho intelectual em relação aos trabalhos físicos que deveriam ser executados apenas por escravos. Descartes foi o primeiro a criar uma abordagem entendida como a separação corpo e alma, matéria e espírito, considerando, assim, a razão superior ao corpo biológico (VIANNA, 2014).

No século XIX, “Nietzsche rebate a tradição filosófica ocidental que, desde Platão até a modernidade, relegou ao corpo um papel amaldiçoado, em prol de uma hipotética substância subjetiva considerada a *essência humana*” (VIANNA, 2014, p. 31). Para ele, o corpo tem um papel importante, sendo o ser humano uma totalidade.

Na sociedade medieval existia um desafio grande em relação às tensões Deus e Homem, cidade e campo, razão e fé e, principalmente, as preocupações geradas pela divisão do corpo e alma.

Na Idade Média, o corpo do homem é martirizado pelo pecado e glorifica o corpo de Cristo. Seguem santos e heróis que se relacionam com corpos fortes ou sofredores. Esse período foi, portanto, marcado pela força da moral cristã sobre os corpos dos indivíduos.

Ainda que as duas grandes reviravoltas atribuídas ao corpo tenham ocorrido no século XIX, com o surgimento do esporte, e no século XX, nos domínios da sexualidade, é de fato na Idade Média que se instalam e se transformam inúmeras atitudes e concepções em relação à corporeidade (LE GOFF e TRUONG, 2006). Indubitavelmente, o período medievalista configura-se historicamente como a *matriz* comportamental da atualidade. (VIANNA, 2014, p. 41).

Quando a Idade Média vai chegando ao “final” e iniciando a Renascença, há uma mudança no pensamento que valoriza a preservação e cuidados com o corpo. Historicamente é um período de mudanças relacionadas à vida, ao universo e à geografia (VIANNA, 2014).

O corpo não existe sem a mente e nem a mente sem o corpo. Os dois comandam nossos movimentos, nossas ações, nossas emoções e nossos pensamentos. O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem, se manifesta através de inúmeros aspectos de nossa cultura, de nossa sociedade, por meio dele existimos e nos relacionamos com as pessoas (RIOS; MOREIRA, 2015, p. 54).

“A atitude do corpo, os gestos, as roupas, a expressão do rosto, do corpo, todo o comportamento exterior é a expressão do homem em seu conjunto” (ELIAS, 2001, p. 177). O corpo informa através de suas características e de suas múltiplas expressões. “O senso de identidade provém de uma sensação de contato com o corpo. Para saber que ele é, o indivíduo, precisa ter consciência daquilo que sente. Deve conhecer a expressão de seu rosto e sua postura e a forma de movimentar-se” (LOWEN, 1979, p. 16).

Segundo Nobrega (2005, p. 606), “a cognição depende da experiência que acontece na ação corporal”. Então, cognição e movimentos corporais estão totalmente imbricados, unidos. A cognição processa as experiências corporais e sensoriais vividas pelo corpo em ação. “A mente não é uma entidade ‘des-situada’, desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 607).

O corpo é mais que um instrumento de comunicação. Através do corpo é que se comunica e materializa a língua. Assim, a capacidade expressiva do corpo é demonstrada através do movimento.

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo (NÓBREGA, p. 606- 607).

É importante refletir que é possível aprender língua durante a experiência prática do uso da língua. Segundo Koudela (2002, p. 31), “aprender por meio da experiência significa o estabelecimento de um relacionamento entre antes e depois, entre aquilo que fazemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência”.

O ensino de língua estrangeira associa-se com a forma como as pessoas relacionam-se socialmente e interagem com o mundo. Essas interações sociais são realizadas por meio de palavras e gestos, utilizando o corpo como forma de comunicação com o mundo.

O trajeto de dar sentido ao corpo começa com aquele que se habita em LM [Língua Materna], pois se eu possuo um corpo, nada melhor do que ele para responder às minhas questões. Há duas pressuposições nas quais é possível crer que o corpo ajude o acesso à LE [Língua Estrangeira] e a todas as outras atividades humanas: a) para interagir é necessário ter corpo, pois é impossível aprender algo sem ele; e b) para interagir é necessário que ele esteja em contato com o mundo. De acordo com este raciocínio, pode-se dizer que, para interagir e aprender, o sujeito precisa de um corpo e do mundo a sua volta (SILVA; REIS, 2016, p. 984).

Considerando o ser humano com o corpo e a mente interligados, valorizamos as experiências e vivências dos indivíduos e é possível pensar em um ensino e aprendizado de língua estrangeira não fragmentado a partir do corpo por inteiro.

Através de atividades práticas, onde a relação corporal é priorizada, com possibilidade de os aprendizes de língua estrangeira se expressarem por meio de emoções, opiniões, expectativas, medos e dificuldades, pode ser uma forma eficiente de desenvolver as habilidades necessárias para se expressar na língua desejada.

Há a necessidade de se pensar o ambiente escolar, uma sala de aula em que os aprendizes de língua sejam vistos de maneira plural, como as experiências vividas pelo corpo em consonância com a mente e o social (SILVA, 2016).

O ato educativo acontece nos corpos durante os acontecimentos sociais e um ensino baseado na corporeidade pode proporcionar motivação para ensinar e para aprender língua estrangeira.

É, portanto, da interação do corpo com o mundo antes e depois da palavra que surge a consciência no sujeito. Desde princípios gestuais básicos até as mais complexas formas de interação no mundo o corpo não para mais de aprender e o aprendizado só se encerra com a morte do corpo. Logo, todas as impressões, sensações, intuições sobre o que quer que seja do mundo lá fora passam pelo instrumento chamado corpo e, assim, o ensino aprendizagem de uma LE [Língua Estrangeira] perpassa por ele também (SILVA, 2015, p. 9).

O ensino técnico e fragmentado tem sido discutido, e um ensino partindo do princípio do ser humano como uma unidade tem entrado na academia como uma nova forma de ensino. A história da humanidade revela a intenção de disciplinar os corpos humanos, principalmente os corpos diferentes, e o corpo do surdo representava algo desconhecido e diferente, devido a língua gestual-visual. Porém, não é possível colocar amarras em um corpo que é utilizado para comunicação, “pois recorrem e correspondem somente a uma sintaxe e a uma forma de discursividade próprias, inerentes ao seu próprio corpo” (VIANNA, 2014, p. 172).

A consciência corporal entendida como a união entre as sensações obtidas pelas experiências vividas e as atividades cognitivas “transborda, sobremaneira, os domínios biomecânicos do corpo e se constitui nos domínios sócio cognitivos, visto que a percepção do entorno, do meio à sua volta ocorre pelo campo da sensibilidade” (VIANNA, 2014, p. 99).

CAPÍTULO 3 - ESTUDOS SOBRE AS ENM NAS LÍNGUAS DE SINAIS E AS EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS NO TEATRO

Neste capítulo, trataremos, de uma forma mais concisa, de alguns estudos sobre as ENM na fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Procuraremos apresentar também as expressões faciais e corporais no teatro e seus principais aportes teóricos.

3.1 - ESTUDOS SOBRE AS ENM NAS LÍNGUAS DE SINAIS

Uma das diferenças entre as línguas orais e as línguas de sinais está na modalidade. Aquelas são de modalidade oral-auditiva e estas de modalidade gestual-visual. As línguas de sinais são percebidas pela visão, já as línguas orais são percebidas pelo sistema auditivo. A modalidade gestual-visual possibilita o uso da iconicidade, da ação construída, da localização de referentes, marcação de concordância e uso de classificadores.

“Todos os elementos linguisticamente significativos que não são expressos pelas mãos são chamados de ‘marcadores não manuais’[...]. Na realidade, foi demonstrado que sinalizadores, enquanto se comunicam, não focam sua atenção nas mãos uns dos outros, mas sim no rosto, onde estão as informações gramaticais essenciais [...]”¹⁷ (PFAU; QUER, 2010, p. 381, tradução nossa).

Ekman é um professor de psicologia especialista na expressão e na fisiologia da emoção. Ele não é da área de linguística, mas pesquisa expressões relacionadas à emoção. Nesta pesquisa não se dará aprofundamento nas contribuições de Ekman, aborda-se apenas algumas relações entre suas pesquisas e esta dissertação. Segundo Ekman (2003), as expressões faciais de emoção são universais e são muito rápidas. A partir de uma ação, o rosto mostra a reação rapidamente, mas, quando se fala em expressão facial de tristeza ou de felicidade, existe uma gama enorme de variações de expressões dentro de uma emoção.

Reilly (2006) indica dois tipos diferentes de expressões: as afetivas e as gramaticais (lexicais e sentenciais). As expressões afetivas são relacionadas aos

¹⁷ All linguistically significant elements that are not expressed by the hands are referred to as “nonmanual markers” [...]. Actually, it has been shown that signers, while communicating, do not focus their attention on each other’s hands but rather on the face, where essential grammatical information.

sentimentos/emoções como felicidade, medo, vergonha, raiva. Ela aponta que essas expressões não fazem parte da gramática da língua de sinais. Já as expressões gramaticais variam de acordo com a função sintática da sentença, havendo movimento de cabeça, direção do olhar e uma forma de representação do rosto para as sentenças negativas, interrogativas e exclamativas. Também variam de acordo com o nível morfológico associado ao grau e mostram nos adjetivos a intensidade do sinal. Através da ENM, o sinalizador pode diferenciar o significado de um sinal.

Segundo Ekman (2003), as expressões faciais das emoções como surpresa, medo, raiva, nojo, tristeza e felicidade são marcadas por alterações na testa, sobrancelhas, pálpebras, bochechas, nariz, lábios e queixo. Sendo assim, é possível identificar que os mesmos músculos que produzem as expressões faciais gramaticais são também os que expressam emoções. Entretanto, as expressões gramaticais são regidas por regras linguísticas, enquanto as outras são espontâneas.

Ekman (2003, p. 29) evidencia que uma expressão facial pode ser controlada ou descontrolada. Se uma pessoa, por exemplo, sente medo, isso transparece no seu rosto automaticamente, ela não pensa em como deve mover seus músculos faciais para parecer que está com medo. Algumas pessoas controlam suas expressões faciais de emoções, mas isso, em grande parte, acontece naturalmente. Reilly (2006) aponta que já as expressões gramaticais são realizadas juntamente às estruturas linguísticas e se repetem sempre diante dessas mesmas conformações.

Reilly (2006) afirma que a expressão de emoção é independente da língua de sinais, ela pode ocorrer a partir de qualquer sentimento, a qualquer momento, tanto em línguas orais quanto em línguas de sinais e mesmo sem estar acompanhada de qualquer conteúdo linguístico. Já a expressão gramatical está atrelada a serem realizadas simultaneamente à sinalização.

Liddel (2003, p. 53) relata que a percepção nos anos 1970 era de que surdos tinham somente expressões de emoções, sendo mais expressivos que os ouvintes, mas faltavam pesquisas na área. Dessa época até os dias atuais, várias pesquisas vêm sendo realizadas sobre a ASL, assim como outras línguas de sinais, incluindo estudos sobre a Libras, que apontam para a utilização das expressões faciais como elementos imprescindíveis à estrutura linguística dessas línguas. Liddel, por exemplo, comparou expressões faciais procurando padrões sintáticos e indicou diversos tipos de uso das

expressões faciais em contextos como orações relativas, orações interrogativas e negativas.

Wilbur (2000, p. 230) aponta que parecem existir três funções para o aceno de cabeça.

(a) toda a cabeça acenar como um marcador de limite; (b) desacelerado ou deliberado, acenar com a cabeça como um marcador de foco coocorrendo com sinais lexicais e (c) repetitivo, acenar com a cabeça cobrindo domínios constituintes e transmitindo o que os semanticistas referem-se ao compromisso do orador com a verdade da afirmação (assentimento grande e lento, marcando forte afirmação; assentimento pequeno e rápido para cobertura ou contrafactuais) (WILBUR, 2000, p. 230, tradução nossa)¹⁸.

Ela ainda complementa que aparentemente a função do impulso da cabeça não é prosódica nem sintática, mas semântica. Na verdade, é interessante observar que segundo Wilbur (2000, p.17), o impulso de cabeça tem função diferenciada dentro das ENM, e isso permite que os movimentos de cabeça ocorram com outras ENM sem interferência mútua.

Um movimento de cabeça possível é durante o uso de classificadores, referindo-se ao referente marcado pelo sinalizador em um local no espaço através do apontamento, com o olhar ou com a cabeça. Isso significa que, nas narrativas em Libras, pode-se lembrar o personagem da ação ou descrever um personagem ou ainda explicar informações topográficas através dos classificadores. “Em muitos casos um classificador é usado para manter a referência com um referente previamente mencionado por meio de um sinal” (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018, p. 35).

A Libras possibilita, inclusive durante narração de piadas, de poesias e contação de histórias, uma ampla possibilidade de utilização da iconicidade e dos classificadores. Segundo Bernardino (2012, p. 252), “os CLs [Classificadores], por serem na maioria das vezes icônicos, lembram, de alguma forma, alguns gestos que acompanham a fala. Por esse motivo, também são muitas vezes confundidos com estes, embora tenham

¹⁸ (a) single head nod as boundary marker, (b) slowed or deliberate head nod as a focus marker cooccurring with lexical signs, and (c) repetitive head nod covering constituent domains and conveying what semanticists refer to as the speaker's commitment to the truth of the assertion (large, slow nodding marking strong assertion; small, rapid nodding for hedging or counterfactuals).

características distintas e regras de formação bem claras”. Segundo Bernardino *et al.* (2020, p.7).

Supalla (1986) afirma que os classificadores são morfemas utilizados em verbos de movimento e de localização, sendo que cada um dos parâmetros básicos usados nesses verbos é um morfema. Para Supalla, haveria cinco tipos de classificadores, que seriam (1) [classificadores] semânticos; (2) CL de corpo; (3) CL de partes do corpo; (4) CL de instrumento e (5) especificadores de tamanho e forma. Em nossas pesquisas, consideramos que classificadores são as configurações de mãos utilizadas para representar um referente na perspectiva do observador. Eles seriam divididos em quatro tipos: (1) CL de entidade (correspondendo ao semântico); (2) CL de manuseio (instrumento); (3) CL descritivos (especificadores de tamanho e forma) e (4) CL de partes do corpo. O que Supalla considera o CL de corpo, as pesquisas mais atuais têm identificado como sendo a AC, ou seja, o sinalizante utiliza o próprio corpo para projetar o referente.

Na Libras, um objeto pode ser demonstrado destacando-se suas características visuais pela utilização dos classificadores através de uma configuração de mão, movimento e relações espaciais que possam ser associados a algumas de suas características mais salientes.

O classificador é diferente de um sinal. Um sinal é realizado através de uma configuração de mão em um local do corpo ou do espaço, com um movimento específico e obedece a regras fonológicas de formação além de apresentar características morfológicas específicas da gramática da Libras. Os classificadores, entretanto, não seguem essas mesmas regras de formação, mas possuem regras próprias. Para representar um objeto específico, podem ser utilizadas algumas representações diferentes de classificadores, dependendo do contexto e da forma como o observador percebe o objeto. Para representar um colar bem extravagante que alguém utiliza, por exemplo, é importante fazer com as mãos o formato e os detalhes do colar, utilizando um classificador, e pode-se usar olhos arregalados e sobrancelhas levantadas com a vibração da boca para demonstrar a extravagância, para que fique claro para o interlocutor como seria esse objeto. Assim, é possível utilizar o classificador para descrever várias situações e objetos.

Figura 2 – Classificador de um COLAR EXTRAVAGANTE



Fonte: Própria autora.

Como se pode depreender, os classificadores utilizam a sinalização manual, muitas vezes, com as ENM, sendo um exemplo de uso da simultaneidade da Libras. Segundo Figueiredo e Lourenço (2019), as línguas de sinais utilizam a simultaneidade com mais frequência que as línguas orais, pois estas últimas apresentam-se como majoritariamente lineares, utilizando como articulador principal a boca, sendo ela a emissora central da informação e que dispõe os fonemas sequencialmente no fluxo temporal. Já as línguas de sinais utilizam, para a emissão das informações, as mãos e também as expressões faciais e corporais, além de outras unidades fonológicas, como configuração de mão, espaço e movimento do sinal, emitidas simultaneamente no fluxo temporal.

Dessa forma, pode-se identificar pelo menos quatro blocos de informação sendo transmitidos simultaneamente:

- i. O sinal manual indica o item lexical;
- ii. O espaço de sinalização (o local em que o sinal é localizado no espaço), pode trazer informações relacionadas a noções de referencialidade;
- iii. Expressões faciais na parte superior do rosto, que transmitem informações sintáticas;
- iv. Expressões faciais na parte inferior do rosto, com função modificadora em nível lexical (FIGUEIREDO; LOURENÇO, 2019, p. 80).

A simultaneidade, embora seja comumente observada nas línguas de sinais, também é característica das línguas orais, de igual forma, a linearidade tem uso corrente nas línguas orais, mas também é encontrada nas línguas de sinais de forma diferente em cada língua. Outro mecanismo presente nas línguas de sinais é o *layering*, que é “derivado da noção de simultaneidade nas línguas” (LOURENÇO, 2018, p. 1).

Layering é o mecanismo de organização linguística pelo qual várias informações podem ser enviadas simultaneamente. Ele requer que a articulação de cada informação não possa interferir nas outras. Assim, *layering* é uma conspiração entre forma (articulação) e significado, de modo a permitir que mais de uma unidade de significado linguístico (morfema) possam ser transferidas de forma eficiente simultaneamente¹⁹ (WILBUR, 2003, p. 334, tradução nossa).

Ainda segundo Wilbur (2003), um exemplo de *layering* seria uma mão articulando um “sinal (por exemplo, um substantivo, nome ou adjetivo enquanto a outra mão aponta para um referente do sinal, seja presente na situação de discurso (dêixis) ou estabelecidos no espaço de sinalização do discurso [...]”²⁰ (WILBUR, 2003, p. 334, tradução nossa). Outro exemplo ocorre com o uso de classificadores, sendo os substantivos referidos primeiro no discurso e sendo seguidos por um classificador co-referencial. “Classificadores de uma mão ou a mão não dominante de classificadores de duas mãos, podem ser mantidas em posição enquanto a mão dominante articula um ou mais sinais relevantes para o referente do primeiro classificador²¹” (WILBUR, 2003, p. 334, tradução nossa). Outro exemplo ainda “[...] ocorre quando a informação morfológica é ‘colocada sobre’ um item do léxico básico²²” (WILBUR, 2003, p. 335, tradução nossa). Esses são exemplos relacionados à sinalização manual.

Layering ocorre relacionado às ENM, sendo cada canal independente, “[...] a cabeça, os ombros, o torso, as sobrancelhas, os olhos (olhar), as pálpebras, o nariz, a boca (lábio superior, lábio inferior, lábio médio, cantos dos lábios), a língua, bochechas e o queixo²³” (WILBUR, 2003, p. 335, tradução nossa).

Portanto, através do uso de expressões faciais, movimentos de cabeça, movimentos corporais e sinalização manual, torna-se possível articular informações de

¹⁹ Layering is the linguistic organizational mechanism by which multiple pieces of information can be sent simultaneously; it requires that the articulation of each piece cannot interfere with the others. Thus, layering is a conspiracy of form (articulation) and meaning to allow more than one linguistically meaningful unit of information (morpheme) to be efficiently transferred simultaneously.

²⁰ [...] sign (e.g., a noun, name, or adjective while the other hand points to a referent of the sign, either present in the discourse situation (deixis) or established in the discourse signing space.

²¹ Onehanded classifiers, or the nondominant hand from two-handed classifiers, can then be held in position while the dominant hand articulates one or more signs relevant to the referent of the first classifier.

²² [...] occurs when morphological information is “laid over” a basic lexical item.

²³ [...] the head, the shoulders, the torso, the eyebrows, the eyeballs (gaze), the eyelids, the nose, the mouth (upper lip, lower lip, mid-lip, lip corners), the tongue, the cheeks, and the chin.

forma simultânea em língua de sinais. Conforme Quadros e Karnopp (2004), alguns sinais podem acompanhar expressões faciais gramaticais, por exemplo, marcação de concordância gramatical através da direção do olhar, marcação associada ao foco, marcação de negativas, marcação de tópico e marcação de interrogativa.

Nas próximas sessões, apresenta-se a organização dos estudos das ENM dentro da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

3.2 - ENM E FONOLOGIA

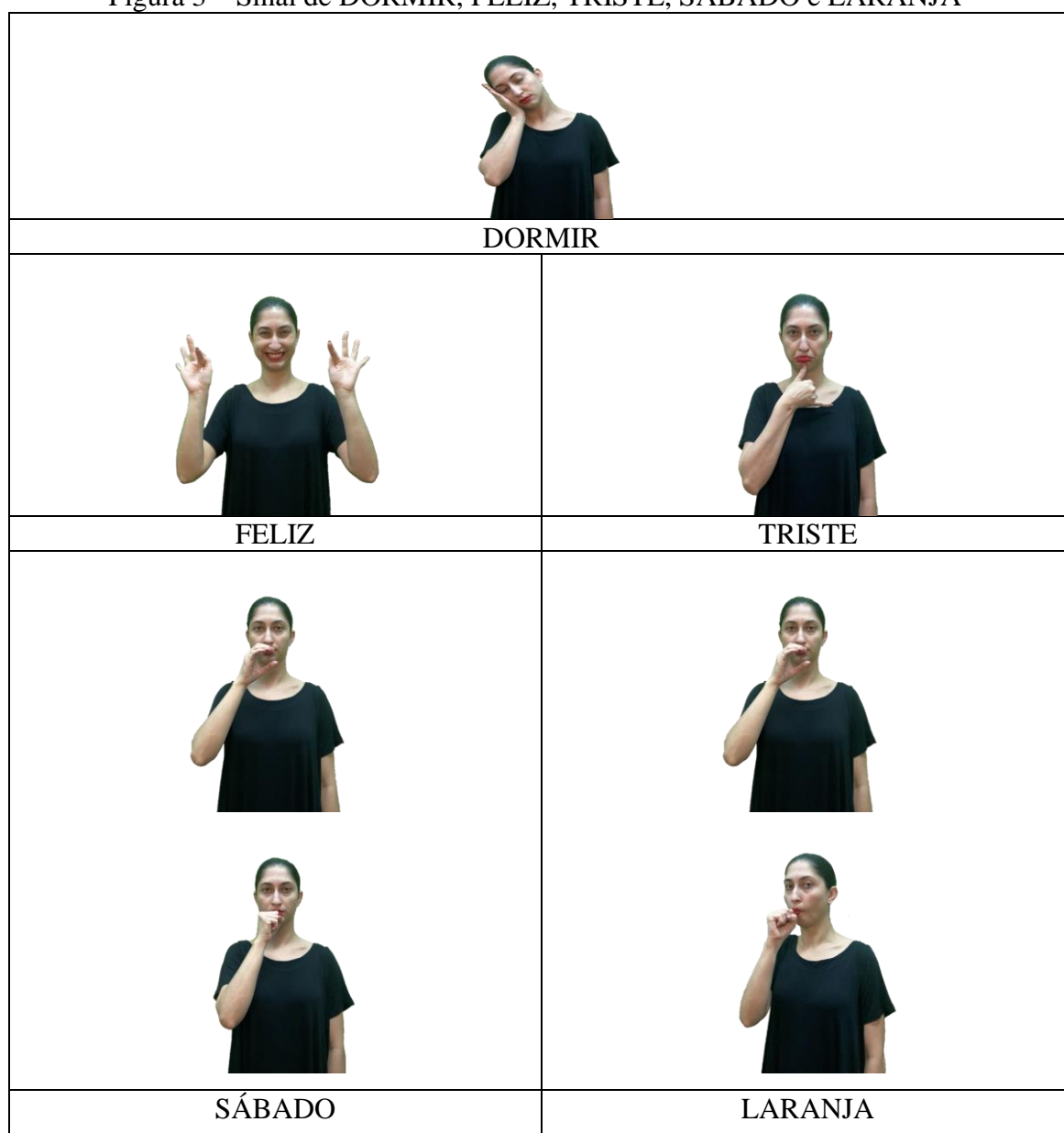
Segundo Matzenauer (2005, p. 11), fonologia é o estudo da “forma sistemática como cada língua organiza seus sons”. Assim, essa autora trabalha com a perspectiva sonora das línguas e a organização dos sons para a construção dos estudos da fonologia. Já para Quadros e Karnopp (2004), o termo fonologia pode se referir ao estudo dos elementos básicos utilizados nas línguas de sinais e reitera a visão de que a fonologia não se restringe aos sons, mas pode se referir aos estudos das unidades mínimas de uma língua. Como descrito anteriormente, língua não é dependente de som.

Os estudos da Fonologia das línguas de sinais têm auxiliado na compreensão dos componentes básicos que as constituem. Na Libras, tem-se o formato de mão, movimento, orientação da palma da mão, localização e as ENM como parâmetros fonológicos. A combinação dos parâmetros pode ser feita de forma a gerar sentido utilizando apenas elementos manuais com expressão não manual neutra, ou unindo elementos manuais com não manuais. “Portanto, é possível, em [línguas de sinais] LS, que os sentidos sejam construídos pelas expressões corporais e faciais, pela direção do olhar, pelos movimentos da cabeça e do tronco e pela exploração do espaço, sem a necessidade de se acrescentarem outros sinais manuais” (RODRIGUES, 2018, p. 158).

Segundo Pfau e Quer (2010), através de um movimento da cabeça ou do corpo, é possível que um sinal torne-se lexicamente específico. O sinal de DORMIR é um exemplo, pois há inclinação lateral da cabeça no sentido de acomodar a cabeça para dormir. Esse movimento da cabeça especifica o sinal que se realiza com outra expressão não manual que é o fechar dos olhos. “As expressões faciais lexicalmente específicas

estão intimamente relacionadas à semântica de um sinal²⁴” (PFAU; QUER, 2010, p. 383, tradução nossa). Por exemplo, sinais de adjetivos como FELIZ e TRISTE são acompanhados por expressões faciais que refletem o estado emocional ligado à palavra ou ainda à presença de expressão facial para marcar a diferença de um par mínimo como LARANJA (sinal para a fruta) e SÁBADO.

Figura 3 – Sinal de DORMIR, FELIZ, TRISTE, SÁBADO e LARANJA



Fonte: Própria autora

²⁴ Lexically specified facial expressions are closely related to the semantics of a sign.

Pfau e Quer (2010, p. 382, tradução nossa) apresentam “três tipos distintos de articulação não manual: cabeça e movimentos corporais, expressões faciais e padrões de boca²⁵”.

Dentro dos padrões de boca estão os gestos de boca que “são movimentos realizados pela boca, especificados na representação lexical do sinal e que apresentam um padrão que pode mudar durante a articulação ou se manter constante” (FIGUEIREDO; LOURENÇO, 2019, p. 82). Há também *mouthings*, “ao contrário dos gestos da boca, *mouthing* é uma articulação silenciosa de (uma parte de) uma palavra falada da língua oral. Se apenas parte da palavra correspondente é articulada, geralmente é sua primeira sílaba²⁶” (PFAU; QUER, 2010, p. 384, tradução nossa). Ambos fazem parte das expressões faciais inferiores que marcam itens lexicais.

Complementa-se que “os gestos de boca podem modificar não apenas os substantivos, mas também os verbos, neste caso, as funções das ENM impostas como adverbiais expressam como uma ação em particular é executada²⁷” (PFAU; QUER, 2010, p. 386, tradução nossa). Um exemplo é o uso da expressão não manual de ligeira inclinação da cabeça e protrusão da língua pelos lábios, mostrando desatenção ou falta de cuidado, como no sinal TRABALHAR, capaz de gerar o sentido de trabalhar de forma desatenta.

Figura 4 – Representação do sinal manual de TRABALHAR e expressão não manual de DESATENTO



Fonte: Própria autora

²⁵ Three distinct types of nonmanual articulation, head and body movements, facial expressions and mouth patterns.

²⁶ As opposed to mouth gestures, mouthings are silent articulations of (a part of) a corresponding spoken word of the surrounding language. If only part of the corresponding word is articulated, it is usually its first syllable.

²⁷ Mouth gestures may modify not only nouns but also verbs; in this case, the superimposed nonmanual functions as an adverbial expressing how a particular action is executed.

Sobre o uso da boca, alguns pesquisadores explicam que falas (da língua oral) junto à sinalização não são linguisticamente significativas e não fazem parte da descrição lexical de um sinal, por exemplo, Hohenberger e Happ (2001).

Crasborn (2012) expõe que aspectos visuais estão presentes na comunicação das pessoas ouvintes com os gestos usados durante a fala ou com as expressões faciais. Da mesma forma, a representação visual do som está presente nas línguas de sinais com as representações de sons realizadas pelo morfema boca em sinalizações, como de uma porta batendo ou de um cachorro latindo, ou ainda através de toques no corpo ou nas mãos (como em palmas, por exemplo).

A entonação é utilizada na fala humana para marcar inflexão ou modulação da fala, o que evita a monotonia no discurso e provoca compreensão do significado das frases. Em Libras, essa entonação pode ser marcada pelas expressões faciais e corporais, marcando interrogativas, afirmativas, dentre outras. Segundo Wilbur (2000, p. 240), a entonação é necessária ao sistema linguístico e cognitivo humano e, no nível prosódico, o cérebro não diferencia a modalidade em que tal informação é recebida, desde que presente e apropriada.

As ENM também fazem parte da estrutura prosódica. Segundo Pfau e Quer (2010, p. 397, tradução nossa), “os enunciados são organizados em blocos que são caracterizados por padrões intrincados de ênfase, ritmo e entonação²⁸”.

Pfau e Quer (2010, p. 398, tradução nossa) expõem:

O que complica a busca por expressões não manuais especificamente prosódicas é o fato de que a estrutura prosódica frequentemente se alinha com o constituinte sintático. [...] A mesma expressão não manual poderia ser potencialmente interpretada como preenchendo uma função sintática e/ou prosódica²⁹.

Segundo Souza (2020), as ENM em Libras não só marcam construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais como também podem delimitar borda dos constituintes

²⁸ Utterances are organized in chunks that are characterized by intricate patterns of stress, rhythm and intonation.

²⁹ What complicates the search for specifically prosodic nonmanual markers is the fact that prosodic structure frequently aligns with syntactic constituency [...] the same nonmanual marker could potentially be interpreted as fulfilling a syntactic and/or prosodic function.

prosódicos em frase fonológica e entoacional. O autor propõe os pontos seguintes que marcam a prosódia na Libras. Na frase fonológica ele indica a existência de:

Alongamento do sinal; execução lenta do último sinal; retenção da mão no mesmo local de execução do sinal; reiteração do último sinal executado. E na ausência das alterações manuais, são pistas de fronteira fonológica as ENMs: movimento de sobrancelhas; mudança na configuração de boca; semicerramento de olhos; piscar de olhos (SOUZA, 2020, p. 163).

Em frase entoacional, ele aponta ainda a existência de “levantamento de sobrancelhas; mudança na posição de cabeça; mudança na posição do corpo; piscar de olhos; reconfiguração de todas expressões faciais; semicerramento de olhos” (SOUZA, 2020, p. 163).

Segundo o autor, os usos prosódicos das ENM registrados em algumas línguas de sinais também são observáveis na Libras nos itens descritos no parágrafo anterior.

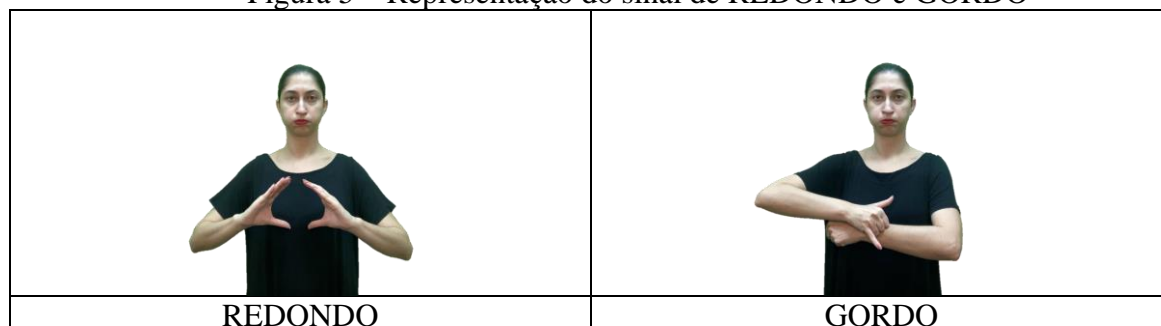
3.3 - ENM E MORFOLOGIA

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 19), “morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras, ou seja, combinação entre os elementos que formam as palavras e o estudo das diversas formas que apresentam tais palavras quanto à categoria de número, gênero, tempo e pessoa”.

Nos estudos sobre a morfologia, segundo Ferreira-Brito (1995), as línguas de sinais possuem morfemas compostos realizados a partir de unidades arbitrárias ou fonemas. As ENM estão presentes principalmente na marcação de quantificação, grau e aspecto.

Wilbur (2000) divide o rosto em dois grupos: inferior e superior. Ela propõe que a parte inferior da face tem função adverbial e adjetiva. A boca, língua e bochechas fornecem marcadores que se associam a expressões lexicais ou frases. Por exemplo, quando há sinalização com bochechas infladas em REDONDO ou GORDO. Já a parte superior da face ocorre com constituintes sintáticos. As sobrancelhas, posição da cabeça, acenos de cabeça e olhar referem-se a marcadores para perguntas, tópicos e condicionais.

Figura 5 – Representação do sinal de REDONDO e GORDO



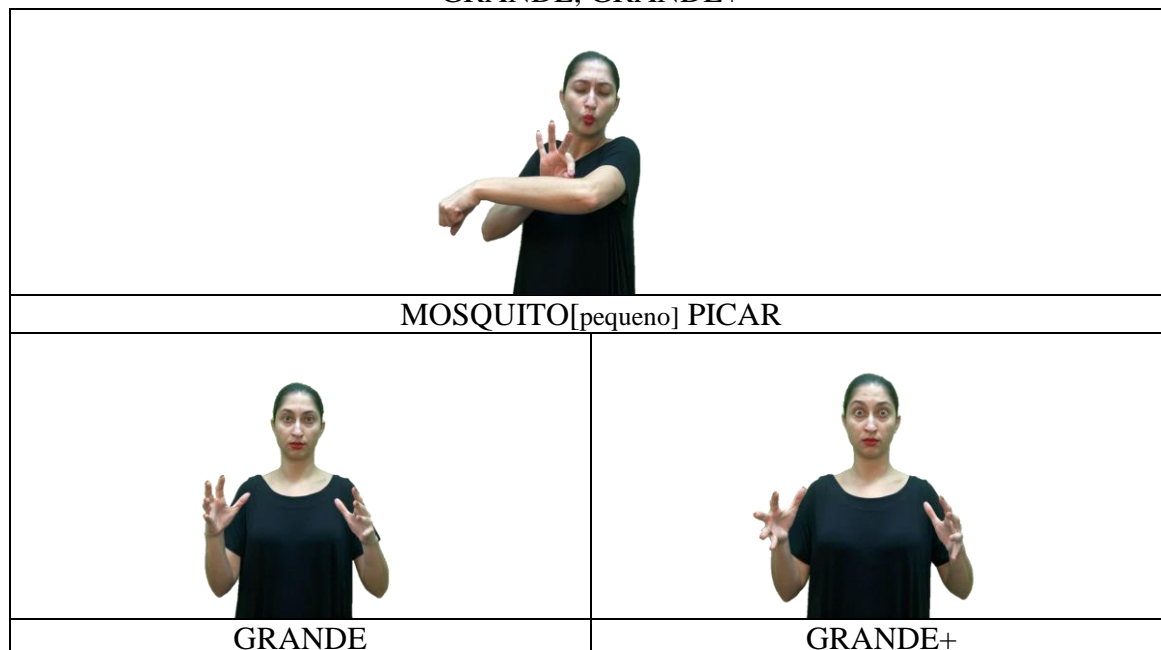
Fonte: Própria autora

De acordo com Pfau e Quer (2010), as ENM morfológicas podem cumprir duas funções: 1- função adjetiva, ao modificar substantivos, 2- função adverbial, ao modificar verbos. “Certos significados de adjetivos podem ser percebidos por uma expressão não manual sozinha, que é articulada simultaneamente com o nominal que ela modifica. Essa é uma estratégia comum, por exemplo, para expressar o diminutivo (pequeno x) e aumentativo (grande x)³⁰” (PFAU; QUER, 2010, p. 385, tradução nossa). Um exemplo é narrar que um MOSQUITO pequeno te picou. É possível utilizar as ENM (sugar as bochechas, franzir a testa e as sobrancelhas) junto ao sinal de mosquito para dizer que o mosquito é pequeno. Nesse caso, não se usa o sinal manual do adjetivo, apenas o não manual.

As ENM também podem intensificar o sentido de um adjetivo sinalizado de forma manual. Por exemplo, o sinal de GRANDE com o uso de ENM (olhos arregalados e sobrancelhas levantadas) torna-se muito GRANDE (PFAU; QUER, 2010).

³⁰ Certain adjectival meanings can be realized by a nonmanual configuration alone, which is articulated simultaneously with the nominal it modifies. This is a common strategy, for instance, for expressing the diminutive (‘small x’) and the augmentative (‘big x’).

Figura 6 – Representação de MOSQUITO[pequeno] PICAR e dos sinais GRANDE, GRANDE+



Fonte: Própria autora

Segundo Bernardino (2000), os parâmetros “podem ser alterados para obtenção de modulações aspectuais, incorporação de informações gramaticais e lexicais, quantificação, negação e tempo” (BERNARDINO, 2000, p. 86). Segundo a autora, a configuração de mão pode ser alterada para que sejam realizados diversos processos morfológicos na língua. Exemplificando, altera-se a configuração de mão para incorporação de numeral na produção de dias, semanas, meses ou horas. A configuração também é alterada na indicação de pessoas do discurso, sendo a configuração G1 usada para marcação dos pronomes pessoais singulares e outras configurações diferentes na representação de pronomes múltiplos, como o dual e trial, por exemplo. Bernardino aponta ainda que o grau dos adjetivos também pode sofrer variação através da alteração da configuração de mão (como em NERVOSO ou MUITO-NERVOSO), sendo a alteração “acompanhada pela expressão facial correspondente” (BERNARDINO, 2000, p. 86).

Apresentando outros processos morfológicos, Bernardino ainda acrescenta que:

Os aspectos pontual, continuativo, durativo e iterativo são obtidos pela alteração do movimento e/ ou da Configuração de Mão, podendo ter: [FALAR] (pontual) “ele falou” [FALAR] (continuativo) em “ele fala sem parar”; [OLHAR] (pontual) “ele olhou” e [OLHAR] (durativo) em “todos

ficaram olhando”; [VIAJAR] (pontual), “ELE VIAJOU” [VIAJAR] (iterativo) em “ele viaja sempre” (BERNARDINO, 2000, p. 87).

Sendo assim, “as expressões faciais têm função adjetiva, pois podem ser incorporadas ao substantivo independentemente da produção de um adjetivo. Nesse caso, os substantivos incorporam o grau de tamanho” (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 3). Segundo as autoras, a marcação não manual de grau de intensidade apresenta um padrão de expressões faciais com pouca intensidade, normal, mais intensidade do que o normal, mais intenso. Para o grau de tamanho é possível observar expressões faciais que marcam: muito menor do que o normal, menor do que o normal, normal, maior do que o normal, muito maior do que o normal. Ver imagens em (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 4-5).

3.4 - ENM E SINTAXE E SEMÂNTICA

A Sintaxe, conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 20), “é o estudo da estrutura da frase, ou seja, da combinação das unidades significativas da frase. A sintaxe trata das funções, das formas e das partes do discurso. É a parte da linguística que estuda a estrutura interna das sentenças e a relação entre as suas partes” e completam com o significado de semântica, que “é o estudo do significado da palavra e da sentença. A semântica trata da natureza, da função e do uso dos significados ou pressupostos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 20).

Segundo as mesmas autoras, as ENM são constituídas de movimentos realizados pelo rosto, olhos, cabeça e tronco. Ou seja, são expressões da face e corpo que realizam funções sintáticas em sentenças interrogativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco.

Wilbur (2003) expõe que as ENM da face superior estão associadas a estruturas sintáticas específicas. Wilbur (2000) apresenta que existem três posições de sobrancelha que são relevantes: levantada, abaixada e neutra. A sobrancelha neutra acontece em afirmações. Sobrancelhas franzidas acontecem apenas em perguntas. As sobrancelhas levantadas ocorrem em diversas estruturas, como em tópicos, condicionais, cláusulas relativas, perguntas Sim/Não, vários tipos de modais, entre outros.

De acordo com Figueiredo e Lourenço (2019, p. 84), as expressões faciais sintáticas são marcadas pela face superior, como aponta Wilbur (2000). Para Figueiredo

e Lourenço (2019, p. 84), “a topicalização é um recurso utilizado para que haja uma demarcação da estrutura em tópico, que se diferencia do resto da sentença, que diz algo a respeito do tópico. Ou seja, temos o tópico, item evidenciado dentro da sentença, seguido de um comentário a respeito dele”.

A estrutura topicalizada também acontece em português com o deslocamento de termos na frase. Nas línguas de sinais, há reformulação da ordem da frase e o uso de marcação não manual seguida de uma pequena pausa (FIGUEIREDO; LOURENÇO, 2019, p. 84).

Geralmente tópicos em línguas de sinais aparecem no início da frase e são acompanhados por uma expressão não manual. “A marcação básica de tópicos é sobranceiras levantadas, mas pode variar de acordo com o status da estrutura de informação dos tópicos, outros não manuais podem ser dispostos em *layering* com as sobranceiras levantadas³¹” (PFAU; QUER. 2010, p. 390).

Segundo pesquisa feita por Figueiredo e Lourenço (2019), por meio de análise de vídeos de sinalização de surdos, “o elemento topicalizado ocorre sempre no início da frase e a marca da sobranceira é restrita a esse elemento, não se espalhando para o resto da sentença” (FIGUEIREDO; LOURENÇO, 2019, p. 89).

A posição de tópico é a mais alta da sentença, ou seja, acima de CP (Complement Phrase). As derivações interrogativas associadas com a estrutura de tópico evidenciam a hierarquia entre o tópico e a interrogativa através das marcas não manuais. Nessas construções, o tópico sempre será produzido associado à marca não manual correspondente, seguido pela marca não manual associada a interrogativa. Jamais será possível incluir o tópico dentro do escopo da interrogativa (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 150).

Aarons (1994, p. 70) argumenta que existem diferentes tipos de tópicos e eles possuem ENM ligeiramente diferentes:

A marcação do tópico também pode envolver o arregalar dos olhos e pode ser seguida por alguns movimentos de cabeça rápidos. Existem outras maneiras de sinalizar tópicos de forma não manual. Um destes é mudando o corpo de um lado para o outro. O sinalizador muda e usa o espaço para um lado de seu corpo para sinalizar uma parte do tópico do enunciado, em seguida, muda

³¹ The basic marking of topics is raised eyebrows, but since the information structure status of topics can vary, other nonmanuals can be layered with the raised eyebrows.

para o outro lado para sinalizar o resto do enunciado³² (AARONS, 1994, p. 70, tradução nossa).

O uso do espaço para as línguas sinalizadas desempenha função de estabelecer referentes no espaço de sinalização e depois é possível marcar a presença deles, que pode ser real (com as pessoas, objetos, animais presentes) ou estabelecendo pontos abstratos no espaço (com pessoas, objetos, animais ausentes), em que é possível apenas indicar os referentes já marcados.

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 27), “o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para tais relações sintáticas. Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador), observando várias restrições”. O local de referência é marcado, por exemplo: 1- ao fazer um sinal em um local específico no espaço à frente do corpo; 2- direcionar a cabeça e o olhar (e/ou o corpo também) em direção a uma localização específica, produzindo o sinal de um substantivo ou apontando para o substantivo simultaneamente à expressão não manual; 3- antes de sinalizar o referente, usar apontação ostensiva; 4- quando a referência já for conhecida, usar um pronome em uma localização específica; 5- usar classificador em uma localização específica; 6- após estabelecer um referente no espaço é possível usar um verbo direcional incorporando esse referente (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Então, é possível marcar concordância gramatical através da direção do olhar. Essa marcação não manual de concordância pode “determinar mudanças na ordem básica das frases na língua de sinais brasileira. Parece que essa marca não manual torna a frase mais carregada, forçando mudanças na ordem da frase e gerando, portanto, estruturas diferentes” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 140). As autoras completam que nos verbos de concordância as ENM são obrigatórias.

Conforme Pfau e Quer (2010, p. 393, tradução nossa), “em sentenças transitivas, a cabeça inclinada em direção ao *locus* do sujeito pode ser usada para expressar a concordância do sujeito, enquanto olhar para o *locus* do objeto pode marcar a

³² Nonmanual topic marking may also involve widening of the eyes, and may be followed by a few rapid head nods. There are other ways of signalling topics non-manually. One of these is bodyshifting from side to side. The signer shifts and uses the space to the one side of his body to sign the topic part of the utterance, then shifts to the other side to sign the rest of the utterance.

concordância do objeto³³”. Além disso, pode-se encontrar essas ENM em sentenças com verbos de concordância ou verbos simples.

Ainda segundo Pfau e Quer (2010), o sinal de apontar pode ser usado para localizar um referente no espaço de sinalização ou pode ter a função de um adverbial espacial e ainda pode servir para pronominalizar um argumento. Os autores Pfau e Quer (2010, p. 394, tradução nossa) ainda apontam que “as evidências de HZJ [Croatian Sign Language] e LSB [Língua Brasileira de Sinais] sugerem que pelo menos essas línguas de sinais distinguem entre primeira, segunda e terceira pessoa em seus sistemas pronominais³⁴”. Então, ao apontar para o destinatário, o rosto e o olhar seguem a direção da mão.

Outra manifestação sintática das expressões faciais está na produção das perguntas na Libras. Em interrogativas a expressão não manual é a indicação clara de que se trata de uma questão. Nas perguntas Sim/Não “há um leve abaixamento da cabeça, acompanhado de elevação das sobrancelhas” (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 10). Em perguntas QU- há “uma pequena elevação da cabeça, acompanhada do franzir da testa” (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 9). Segundo Figueiredo e Lourenço (2019), as interrogativas QU- são realizadas também com o abaixamento de sobrancelhas.

A condicional também se utiliza das ENM na sua construção e esse é um fator determinante. Conforme Pfau e Quer (2010), a condicional localiza-se na posição inicial da frase e pode ser seguida por um piscar de olhos e mudança na orientação da cabeça. Na Libras, a marcação não manual é diferente. Segundo Figueiredo e Lourenço (2019, p. 86), ela “se dá com o levantamento da sobrancelha na oração condicional, geralmente no início da sentença, que em sua continuação apresenta a oração principal sem a ENM, com expressão neutra”.

As ENM se fazem presentes também nas sentenças relativas que “são aquelas que, introduzidas por um nome, modificam um sintagma nominal e desempenham uma função sintática adjetival” (FIGUEIREDO; LOURENÇO, 2019, p. 86).

³³ The important observation is that in transitive sentences, head tilt toward the subject locus may be used to express subject agreement while eye gaze toward the object locus may mark object agreement.

³⁴ The evidence from HZJ and LSB suggests that at least these sign languages distinguish between first, second and third person in their pronominal systems [...].

Outro uso de ENM está relacionado ao uso do foco. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 152), “as construções em foco são aquelas que apresentam constituintes duplicados dentro da mesma oração”. Esse elemento duplicado localiza-se na posição final da sentença. Esse tipo de construção acontece associado à expressão não manual afirmativa durante a produção do verbo final. Essas construções duplas são comuns em interrogativas, negação e advérbios.

Segundo Arrotéia (2005), as expressões realizadas em sentenças negativas em Libras podem ser divididas em: negação facial e movimento de cabeça lado a lado, *headshake*. Segundo a autora, “o *headshake* desempenha um papel de afetividade nas sentenças negativas (devido a sua distribuição pouco padronizada), enquanto a negação facial funciona como licenciador de sentenças negativas” (ARROTÉIA, 2005, p. 109). A autora identifica as ENM de negação como sendo “o abaixamento das sobrancelhas, a modificação no contorno da boca (seja apenas abaixamento dos cantos da boca ou arredondamento dos lábios, numa configuração que lembra um ‘O’) e leve abaixamento da cabeça” (ARROTÉIA, 2005, p. 10). A autora completa que “a negação facial mostrou-se o único elemento capaz de negar uma sentença, sendo indispensável mesmo na presença de outros itens manuais como NÃO ou NADA, ou do *headshake*” (ARROTÉIA, 2005, p. 109).

Segundo Wilbur (2003, p. 340), as ENM “que são mantidas durante a sinalização de uma frase são marcadoras de domínio³⁵”. Elas mostram as informações simultâneas que são transmitidas e são contrárias aos marcadores da borda, que indicam o final de uma frase. Wilbur (2003) organiza os marcadores da face superior em dois domínios sintáticos: *c-command* e *checking domain*. *C-command*, em ASL inclui cabeça negativa e sobrancelha franzida para perguntas wh, nesse caso, “o não manual é articulado em todos os sinais seguindo o elemento que o aciona, neste caso a negação ou uma palavra neutra ou frase³⁶” (WILBUR, 2003, p. 340, tradução nossa). A sobrancelha levantada já é diferente, pois não é articulada sobre todos os sinais. Os “marcadores da borda indicam o fim de uma determinada frase, casos aparentes

³⁵ That are held for the duration of a signed phrase are domain markers.

³⁶ The nonmanual is articulated on all the signs following the element that triggers it, in this case negation or a wh-word or phrase.

ocorrem após o último sinal; um exemplo é o uso de *piscada de olhos* para marcar o fim das frases de entonação³⁷” (WILBUR, 2003, p. 340, tradução nossa).

Conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 27), “na língua de sinais brasileira há marcas não manuais associadas com as construções interrogativas que se espalham obrigatoriamente sobre o seu domínio c-comando”. Segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2008, p. 10) “QU que aparece em sentenças subordinadas sem a marcação não-manual interrogativa: os sinais para O-QUE e QUEM dentro da sentença são realizados com a marcação não manual da própria sentença, ou seja, será afirmativa ou negativa”. Ainda apresentam outro exemplo dessa expressão não manual que acompanha a sentença interrogativa “que expressa dúvida e desconfiança (pode ser feita com uma ou duas mãos): lábios comprimidos ou em protrusão, olhos mais fechados e testa franzida, leve inclinação dos ombros para um lado ou para trás” (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 10).

Algumas ENM podem ser usadas tanto como marcador de domínio quanto marcador da borda dependendo do número de ocorrências, “por exemplo, um único aceno de cabeça pode ser usado como marcador de borda, enquanto acenos repetidos com a cabeça podem servir como um marcador de domínio de afirmação³⁸” (WILBUR, 2003, p. 340).

Outra expressão não manual salientada na literatura sobre línguas de sinais destaca a utilização de *eyeblick ou piscada de olhos* com valor linguístico. Wilbur (2000) registra pesquisa de *piscada de olhos*, que fornece informações sobre estruturas sintáticas e prosódicas, mas também pode acontecer junto a sinais lexicais.

Essas piscadas são mais lentas e mais longas do que as piscadas de marcação das bordas. As piscadas juntas com o léxico são voluntárias, não periódicas, e desempenham uma função semântica e / ou prosódica de ênfase ou afirmação, com um domínio limitado ao item lexical com o qual ocorrem. As piscadas voluntárias em sinais lexicais na posição final em uma cláusula podem ser seguidas (imediatamente) por piscadas periódicas no final do constituinte, refletindo suas diferentes funções³⁹ (WILBUR, 2000, p. 228, tradução nossa).

³⁷ Edge markers indicate the end of particular phrases; clear cases occur after the last sign. One such example is the use of eyeblinks to mark the end of intonational phrases.

³⁸ For example, a single head nod can be used as an edge marker, whereas repeated head nodding can serve as a domain marker of assertion.

³⁹ These blinks are slower and longer than edge-marking blinks. Such lexical blinks are voluntary, not periodic, and they perform a semantic and/or prosodic function of emphasis, assertion, or stress, with a domain limited to the

Wilbur (2003) completa dizendo sobre as ENM, suas articulações e possibilidades de realização *layering*:

Piscadas de olhos, envolvem especificamente as pálpebras, enquanto que o *eyegaze* envolve a direção do globo ocular. Muitas piscadas de olhos são acompanhadas por uma mudança de olhar, isto é, quando os olhos reabrem se olhar para um local diferente. A posição da sobrancelha envolve um conjunto diferente de músculos além das piscadas de olhos ou *eyegaze*, assim, todos os três podem co-ocorrer sem interferir uns nos outros. A inclinação da cabeça envolve a posição da cabeça, enquanto o aceno de cabeça e o balanço de cabeça são movimentos, daí a separação por estático versus dinâmico. Os músculos do pescoço estão envolvidos, mas a ausência ou presença de movimento diferencia inclinação de cabeça de aceno de cabeça e balanço de cabeça, enquanto a direção do movimento diferencia aceno de cabeça (para cima / para baixo) do balanço de cabeça (lado / lado). O impulso de cabeça aproveita os músculos do pescoço que movem a mandíbula/queixo para frente; os acenos de cabeça (para cima /para baixo) são diferenciados do impulso de cabeça devido a direção do impulso (para frente). As inclinações do corpo podem ser articuladas de várias maneiras, incluindo a inclinação para a frente, para trás ou a cabeça lateral [...] ⁴⁰ (WILBUR, 2003, p. 340, tradução nossa).

As ENM interferem na produção e na percepção dos sentidos na comunicação em línguas de sinais. Como apresentado por Wilbur (2003), é possível utilizar várias ENM simultaneamente co-ocorrendo com a sinalização manual.

3.5 - ENM E PRAGMÁTICA

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 22), pragmática “é o estudo da linguagem em uso (contexto) e dos princípios de comunicação”.

De acordo com Pfau e Quer (2010), uma função importante das ENM é a inclinação do corpo para marcar distinções pragmáticas em ASL. “Em termos gerais, inclinações para frente estão associadas à inclusão e afirmação, enquanto inclinações

lexical item with which they occur. Voluntary blinks on lexical signs in final position in a clause can be followed (immediately) by periodic blinks at the end of the constituent, reflecting their different functions.

⁴⁰ Eyeblinks involve the eyes, specifically the eyelids, whereas *eyegaze* involves direction of eyeball looking. Many eyeblinks are accompanied by an *eyegaze* shift, that is, looking at a different location when the eyes reopen. Eyebrow position involves a different set of muscles than eyeblinks or *eyegaze*; thus all three can co-occur without interfering with each other. Head tilt involves the position of the head, whereas head nod and headshake are movements, hence separation by static versus dynamic; neck muscles are involved, but the absence or presence of movement differentiates tilt from nod and shake, while direction of movement differentiates nod (up/down) from shake (side/side). Head thrust takes advantage of the neck muscles that move the lower jaw/chin forward; nods (up/down) are differentiated by direction from thrust (forward). Body leans may be articulated in a variety of ways, including forward, backward, or sideways leaning of the head [...].

para trás estão associadas à exclusão e negação” (PFAU; QUER, 2010, p. 394, tradução nossa).

As mudanças realizadas no corpo podem ser observadas quando se incorpora um personagem, sendo mudança de papel ou mudança referencial, podendo ser marcadas por uma mudança na posição da cabeça e desvinculação do contato visual com o interlocutor.

Segundo Anater (2009), quando se narra história em Libras, por exemplo, as expressões faciais podem mostrar características emocionais ou reações afetivas, que unidas a mudanças de direção do olhar revelam os sinais que podem explicitar o narrador e o personagem. As expressões afetivas nesse contexto, junto à direção do olhar, ajudam a caracterizar esse tipo de narrativa. Essa situação pode ser observada na ação construída.

O uso do corpo é essencial para a compreensão do enunciado uma vez que alguns elementos faciais e corporais, como o uso da ação construída, por exemplo, são imprescindíveis para a compreensão do conteúdo (QUINTO-POZOS, 2007).

Na ação construída, o sinalizador projeta o seu próprio corpo na narrativa, tornando-se protagonista, ao relatar o fato e “encená-lo”, como se ele fosse o próprio objeto narrado. A ação construída é quando o sinalizador incorpora o referente no discurso. “A ação construída pode ser muito clara (ou seja, pode fornecer uma grande quantidade de informações) para comunicar como um objeto age ou se movimenta ou quais as emoções do objeto”⁴¹ (QUINTO-POZOS, 2007, p. 1303, tradução nossa). Ainda segundo o autor, a ação construída tende a acontecer em contextos narrativos. Um exemplo seria quando o sinalizador representa um gato manhoso que lambe as patas. Para essa ação, o sinalizador “incorpora” o jeito e movimentos característicos de um gato manhoso, tornando o seu próprio corpo como sendo o corpo do gato. Ela acontece também nos diálogos diários, às vezes, quando se exemplifica uma situação (BERNARDINO *et al.* 2020).

⁴¹ Constructed action may be very clear (i.e., provide a great deal of information) for communicating how an object acts or moves or the emotions of the object.

3.6 - ESTUDOS SOBRE AS EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS NO TEATRO

Laban (1971, p. 48) diz que “as expressões faciais se relacionam aos movimentos da cabeça que servem para dirigir os olhos, ouvidos, boca e narinas na direção de objetos dos quais se espera ter impressões sensoriais”. Essa é uma forma de abordagem diferente da trabalhada em Libras, já que as expressões faciais na Libras estão postas para a comunicação linguística, e no teatro as expressões faciais e corporais se propõem em relação com objetos, atores ou com o público. Elas são, assim, trabalhadas para a atuação artística. Portanto, nos contextos de aulas de Teatro, trabalha-se a expressividade corporal e facial em função da atuação cênica, sendo diferente da utilização nas aulas de Libras.

Segundo Pavis (1999, p. 199), “o teatro é às vezes definido como uma arte icônica, por causa de sua faculdade de imitar cenicamente – pela interpretação dos atores – uma realidade referencial que éramos convidados a considerar como real.” Em alguns cursos livres, técnicos ou no ensino de graduação em Teatro há preocupação em se trabalhar a expressividade corporal do ator. Para isso, são realizados exercícios visando o domínio do vocabulário de movimentos corporais, estudo da organicidade do movimento e relação corpo e espaço cênico. Segundo Laban (1971, p. 67):

O corpo é o nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é uma parte do todo [...] Cada ação de uma parte particular do corpo deve ser entendida em relação ao todo que sempre deverá ser afetado, seja por uma participação harmoniosa, por uma contraposição deliberada, ou por uma pausa.

A consciência corporal proposta por Laban, em que cada parte do corpo está relacionada com o todo, é um processo conquistado por meio da pesquisa dos movimentos do ator. “O movimento humano com todas as suas implicações mentais, emocionais e físicas é o denominador comum à arte dinâmica do teatro. As ideias e sentimentos são expressos pelo fluir do movimento e se tornam visíveis nos gestos [...]” (LABAN, 1971, p. 67).

Ainda sobre o corpo do ator, Laban (1971) dedica-se a apresentar exercícios para o conhecimento do corpo e o domínio dos movimentos, apostando que qualquer corpo pode dançar. Seu livro e técnica são imensamente difundidos até hoje, devido ao êxito conquistado no corpo do ator ou bailarino. Ademais, Rudolf Laban (1971) empreende

uma pesquisa por meio da consciência e domínio do movimento, utilizando de dinâmicas corporais de ritmo, fluência, tonicidade e outros.

No teatro, o treinamento para a consciência corporal é extremamente importante. Para Jesus (1992, p. 15), “[...] o corpo, meu corpo, é minha experiência imediata de mundo, é minha primeira e permanente vivência do que sou, do que fui, e do que poderei ser. É minha possibilidade de desenvolver minha humanidade”.

A consciência corporal permite conhecer a si mesmo e seus limites. Ao conhecer seu corpo, é possível aumentar habilidades e respeitar limites. Segundo Cavalari (2005, p. 58):

Consciência corporal é o reconhecimento do todo que é o corpo (no sentido de corporeidade), assim como dos segmentos que o compõem: músculos, ossos, articulações, etc; é o conhecimento das possibilidades de movimentos e da organização dos sistemas, do grau de tonicidade muscular, da postura, do funcionamento do organismo e de suas alterações, possibilitando conhecer as diversas origens das tensões, das dores, etc; é aprender a dosar a energia despendida num esforço, tendo ciência das limitações, seja numa tentativa de superá-las, ou até mesmo aprendendo a conviver com elas, descobrindo o prazer e o desprazer de viver, desenvolvendo a percepção das sensações (temperatura, volume, peso, comprimento). É o conhecimento de si.

A realização do treinamento teatral para desenvolver consciência corporal influencia na expressão e na execução de ações físicas. Posto isso, para ter consciência corporal é necessário conhecer o corpo como um todo interna e externamente. A partir desse entendimento do corpo, é possível também trabalhar a desinibição, ou seja:

Teatro é terapia na qual se entra de corpo e alma, de soma e psique... (Psyche em grego, como em francês ou inglês) designa o conjunto dos fenômenos psíquicos que formam a unidade pessoal, designa também um objeto, um espelho, montado em molduras reclináveis, no qual uma pessoa, em pé, pode ver-se por inteiro. Inteira. Na psique do seu corpo, e no seu corpo, sua psique. Na psique vê sua psique: vê-se a si mesmo no outro (BOAL, 1996, p. 41-42).

Através do teatro, é possível despojar-se das amarras da vergonha que impedem de realizar ações, principalmente quando se está sendo observado. O domínio do movimento, a consciência corporal e os jogos teatrais auxiliam nesse processo de desinibição.

3.6.1 - Teatro e Educação

O teatro é a arte da interação, a arte que se propõe a ser visto e ver. Segundo Courtney (1980, p.56- 57):

O teatro é a base de toda educação criativa. Dele fluem todas as artes. O homem primitivo expressou-se, antes, dramaticamente: dançava mimeticamente, criando os sons. Depois, necessitou a arte para pintar-se, ou cobrir-se com peles de animais, ou magicamente representar suas ações nas paredes das cavernas; e a música foi essencial para dar ritmo e tempo à sua dança dramática. [...] A criatividade espontânea fundamenta-se na experiência dos sentidos e, quer a enfoquemos psicodramaticamente ou cientificamente, a espontaneidade tem sua base na imaginação dramática.

Para Japiassu (2001, p. 22), o teatro é um

importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana.

O teatro pode ser, segundo os autores, a base da educação criativa e um meio de comunicação e expressão dos seres humanos. Na Antiguidade Clássica, os filósofos gregos, Aristóteles e Platão, e também os romanos, Horácio e Sêneca, produziram considerações sobre teatro e educação. No entanto, a literatura aprofundada sobre teatro e educação concretizou-se na segunda metade do século XIX (JAPIASSU, 2001).

No período da Idade Média, a Igreja Católica utilizou do teatro para “educar” as pessoas sobre o conteúdo bíblico por meio de encenações da liturgia. “Por cinco séculos, os Mistérios e Moralidades constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. Foi o teatro que propiciou às massas sua educação” (COURTNEY, 1980, p. 9).

Segundo Courtney (1980), o teatro na educação passa a ser destacado no final do século XVIII e início do XIX, a partir das propostas de Jean-Jacques Rousseau. Ele não apoiava exatamente o teatro na educação, mas a partir da sua proposta de educação pedocêntrica (criança como foco principal do processo educativo), ele diz da importância do jogo na educação infantil e no processo de aprendizagem da criança. Segundo Japiassu (2001, p. 130), as ideias de Rousseau “encontraram um terreno fértil no movimento da Educação Ativa (liderado originalmente pelo professor doutor norte-

americano John Dewey, da Columbia University)”. Aqui no Brasil ela ficou conhecida como escola nova, sendo difundida por Anísio Teixeira.

Sendo assim, diversos pensadores começaram a defender que poderiam ser usados no processo de ensino e aprendizagem o jogo dramático ou jogo teatral.

Foram muitas as tendências teatrais representativas desse momento da pedagogia ocidental, destacando-se o play way, de Caldwell Cook; jogo dramático infantil, de Peter Slade; creative dramatics, de Winifred Ward e Brian Way; dança moderna educacional, de Rudolf Laban, Alan Garrard e Lise Ullman; linguagem criativa, de Marjorie Hourd; psicodrama, de Jacob Moreno (SANTANA, 2009, p. 32).

Dos autores citados acima, é importante apontar a obra de Caldwell Cook (1917): *The Play Way*. Esse professor de inglês propôs o “método dramático”, em que a atuação, por meio do jogo, possibilitava o ensino de línguas e outros conteúdos. Ele utilizava livros didáticos de disciplinas escolares incentivando que os alunos encenassem os conteúdos de forma improvisada em sala de aula.

No Brasil um marco importante deu-se com a “obrigatoriedade da educação artística no ensino de 1º e 2º graus, implementada por lei federal em 1971, prevendo-se a modalidade artes cênicas para ser ministrada de maneira polivalente junto a música, artes plásticas e desenho, durante cinquenta minutos por semana [...]” (SANTANA, 2002, p. 248). Após esse acontecimento, surgiu a disciplina de educação artística, o que demandou maior formação de professores e o aumento da pesquisa em artes no ensino superior.

“O ensino superior de teatro foi regulamentado em 1965, embora o Conservatório Brasileiro de Teatro ofertasse, desde 1939, um curso alternativo que não tinha delegação de competência para expedir diploma aos concludentes” (SANTANA, 2002, p. 249). Em 1968, com a reforma universitária, o número de cursos de teatro nas universidades cresceu consideravelmente.

Nesse momento, nas aulas de Artes Cênicas, os professores propunham improvisações livres para os alunos e alguns professores utilizavam textos dramáticos. Em datas comemorativas, era comum ver apresentações de peças, sendo muito valorizado esse produto final (SANTANA, 2009, p. 32). Na década de 1980, essa situação começou a mudar e as pesquisas em teatro e educação deram um salto de qualidade devido ao:

i) intercâmbio com o estrangeiro, seja através da divulgação de livros ou da vinda de especialistas renomados para ministrar cursos, participar de seminários e dar consultoria; ii) à larga difusão de obras como *Improvisadas para o teatro*, de Viola Spolin, indicativa de caminhos para o ensino da linguagem cênica para crianças, adolescentes e adultos; iii) ao surgimento tímido, mas eficiente de cursos de pós-graduação específicos em Arte, bem como a abertura de linhas de pesquisa sobre Teatro nos mestrados de áreas afins; iv) ao agrupamento de profissionais em entidades para-acadêmicas, federações e sindicatos, o que propiciou a realização de simpósios regulares (SANTANA, 2009, p. 32- 33).

O teatro na educação desenvolve-se e vários são os pesquisadores que trabalham com jogos teatrais no ensino de teatro, mas a organização de uma proposta para o ensino do teatro por meio de jogos, em contextos formais e não formais de educação, foi realizada por Viola Spolin. Importante expoente da pedagogia teatral, Viola Spolin, por meio de pesquisas realizadas com pessoas de diversas idades nos Estados Unidos da América, sistematizou jogos para a prática teatral e é autora de vários textos sobre improvisação. Ela influenciou e influencia gerações de artistas.

Segundo Spolin (2005, p. 4), “o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessária para a experiência.” Segundo a autora, o jogo é um momento de diversão e estímulo que possibilita o desenvolvimento de habilidades pessoais relacionadas aos objetivos dos jogos. Durante o jogo, é possível sentir-se livre e, assim, a criatividade emana.

O crescimento ocorrerá sem dificuldade no aluno-autor porque o próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo — ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos (SPOLIN, 2005, p. 5).

Spolin (2005) completa ainda sobre a importância da fisicalização, ou seja, da prática física, pois “a nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o *insight*” (SPOLIN, 2005, p. 14). Segundo Koudela (2002, p. 234):

[...] o *jogo teatral* é um *jogo de construção* em que a consciência do ‘como se’ é gradativamente trabalhada em direção à articulação da linguagem artística do teatro. No processo de construção dessa linguagem, a criança e o jovem estabelecem com seus pares uma relação de trabalho, combinando a

imaginação dramática com a prática e a consciência na observação das regras do *jogo teatral*.

Os jogos teatrais ficaram conhecidos na educação brasileira após as pesquisas lideradas pela Prof^a. Dr^a. Ingrid Dormien Koudela e a tradução do livro *Improvisação para o Teatro*, publicada pela editora Perspectiva, em 1979. Segundo Koudela (2002, p. 235):

Na relação com a dimensão artística do espetáculo, que se processa no aqui/agora, através da presença física e sensorial da forma de arte, os alunos têm uma experiência de fruição estética. Essa experiência será tanto mais rica quanto maior a familiaridade com a linguagem da representação dramática. Inata no ser humano e manifestação espontânea da inteligência, a capacidade de representação dramática pode ser embotada ou desenvolvida, na forma de *jogos teatrais* introduzidos no sistema de ensino.

No momento do jogo teatral, o grupo de alunos pode se dividir em equipes que podem ter a função de “jogador” ou “observador”, então um grupo joga e o outro grupo observa. De acordo com Koudela (2002, p. 235), devido à interação do grupo e “através dos jogos teatrais, os alunos podem ser alfabetizados na linguagem da representação dramática, ao mesmo tempo em que aprendem a fazer a leitura das cenas de teatro que nascem na ação improvisada [...]”. Spolin prepara o ator ou aluno buscando o desenvolvimento da espontaneidade e seus jogos são aplicados em diversos contextos.

Outros expoentes relacionados aos jogos teatrais são Augusto Boal e Jean-Pierre Ryngaert.

Augusto Boal, diretor e teórico de teatro, criou o Teatro do Oprimido que consiste em uma série de exercícios (“monólogos corporais”) e jogos (“diálogos corporais”).

[...] um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais (BOAL, 1996, p. 28- 29).

Seu livro, *Jogos para atores e não-atores*, foi publicado em 1973, na Argentina, quando Boal estava no exílio. O Teatro do Oprimido busca sempre a transformação da sociedade e a libertação dos oprimidos.

Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o ‘espectador’ estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de ‘espectador’ e assumir a de ‘ator’, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista (BOAL, 2005, p. 188).

Para Boal (2005), para se conhecer o corpo e torná-lo mais expressivo se utiliza dos jogos teatrais. Jean-Pierre Ryngaert criou o livro *Jogar, representar*, e nele o autor aborda alguns conceitos importantes como:

O jogador é aquele que se experimenta, ampliando suas relações com o mundo. A aptidão para o jogo é uma forma de abertura e de capacidade para se comunicar e se relacionar com o outro. A capacidade de jogo, necessária a esse processo, está diretamente relacionada à condição de se permitir ser transformado pelo outro a cada instante da representação, sem antecipar as ações seguintes. O aumento dessa capacidade depende, portanto, de um desprendimento do atuante, pois esta se apoia na disponibilidade e no potencial de reação a qualquer modificação, ainda que ligeira, da situação proposta (MENDONÇA, 2010, p. 3).

Jogar é essencialmente a experimentação e, a partir dessa experiência, é possível adquirir conhecimentos relacionados aos objetivos dos jogos. Segundo Olga Reverbel (2007, p. 155), “se o aluno desenvolver suas capacidades de expressão, ou seja, espontaneidade, percepção, observação, imaginação e relacionamento grupal, estará aberto para todo tipo de aprendizagem”.

Se, para Spolin (2005), é importante a atuação através de jogos, para Stanislavski (2006), um importante pesquisador teatral, o treinamento de ator deve ser baseado no corpo que comunica. Já para Azevedo (2005), existem dois focos de trabalho principais relacionados ao percurso pedagógico para se trabalhar com o corpo do ator, sendo eles o jogo da imaginação e a construção da personagem dramática. Azevedo (2005) tem a preocupação de não apenas executar exercícios para o trabalho do ator, mas ela deseja apurar a forma como os exercícios teatrais são aplicados tanto na vida pessoal do ator quanto em cena.

O pesquisador Burnier (2001) apresenta técnicas para a representação do ator, entendendo representação como “estar no lugar de” (um idoso, um chefe, um porteiro etc). Burnier entende o ator como alguém que faz uso de um corpo vivo em relação ao

tempo e ao espaço, buscando uma organicidade na ação, que é, ao mesmo tempo, natural e artificial. Ele propõe que no momento em que a arte acontece, os atores estão “presentes e vivos diante de seus espectadores” (BURNIER, 2001, p. 18), pois o artista revela-se no palco ao vivo: sentindo, vivendo e fazendo a arte. Partindo desses princípios, Burnier cria três técnicas de atuação: a “técnica pessoal”, que procura dinamizar as energias potenciais do ator; a “imitação de corporeidades”, que trabalha com a observação e a imitação de pessoas e suas ações; e o “clown”, que trabalha o improviso unido à “técnica pessoal” e à “imitação de corporeidades” (BURNIER, 2001).

Patrice Pavis (2008) aborda um conceito interessante relacionado à Kinésica, que mostra bem a importância da expressão facial e gesto para essa área de pesquisa teatral. Kinésica é a “ciência da comunicação pelo *gesto* e pela expressão facial. A hipótese fundamental é que a *expressão* corporal obedece a um sistema codificado aprendido pelo indivíduo e que varia de acordo com as culturas” (PAVIS, 2008, p. 225). Ainda segundo o autor, a Kinésica “da gestualidade teatral teria que formalizar os processos desta ‘subconversa’ gestual, influência do meio social descrito, do modo de *estilização* estética, dos fatores individuais, involuntários da *gestualidade* do ator e da utilização deles pelo encenador” (PAVIS, 2008, p. 225). Então, a codificação do gesto e sua forma de representação para o público são várias e, quando o ator está em cena, é necessário codificar conscientemente os gestos, levando em consideração o ponto de vista do ator e do espectador.

“As pesquisas intuitivas dos *mímicos* e de certos praticantes (BRECHT, DECROUX, MEIERHOLD) sobre as *atitudes*, posturas e *gestus* são os primeiros passos de uma abordagem kinésica *avant la lettre* do fenômeno gestual” (PAVIS, 2008, p. 225).

Etienne Decroux relaciona-se com as pesquisas de mímica citadas acima e é um autor que será discutido com grande frequência neste trabalho. Ele se vale do tronco, considerado por ele como pouco trabalhado dentro do teatro, como parte essencial de seu estudo e do desenvolvimento do ator. Ele toma o ator como uma massa única, como uma pedra que precisa ser lapidada e, para isso, ele realiza um treinamento com base no particionamento do corpo (DECROUX, 2008).

Decroux trabalhou em vários ramos durante sua vida, exercendo principalmente funções que necessitavam de força e habilidades manuais. Observando essa vida durante

toda a vida, quando ele se torna professor, utiliza das profissões braçais para caracterizar seu trabalho, sendo assim, ele propõe sequências em suas apresentações relacionadas às suas observações mímicas (DECROUX, 2008).

Decroux expõe que a excelência da arte é possível quando se coloca o corpo em ação. Ele desenvolve uma técnica chamada Mímica Corporal Dramática. Mímica é área teatral que tem por base a utilização da mimese (imitação do real), e que abrange alguns tipos diferentes de técnicas como a Mímica Corporal Dramática e a Pantomima. A pantomima é a arte advinda da ação cênica muda do século XVIII, chamada pantomima muda, sendo bastante descritiva, também conhecida como pantomima realista (BRAGA, 2013). Já a Mímica Corporal Dramática “prioriza o movimento do tronco em detrimento da expressividade do rosto” (BRAGA, 2013, p. 54). Decroux entende que o Pantomimo copia as ações dos seres humanos e de sua palavra no corpo e rosto, sendo claro nisso; já mimo apresenta o que observa de forma mais abstrata.

Outro expoente do teatro que é bastante relevante para este trabalho é Jacques Lecoq. Este foi ator, mímico e professor de arte dramática. Durante sua vida ganhou experiência corporal como ginasta, esportista e professor de educação física. Depois ele começou investigações relacionadas ao corpo como instrumento de expressão do ator e durante anos procurou formas para o ator assumir personagens e atuar em cena, sistematizando seu ensino quando abriu sua escola em 1956 (LECOQ, 2010).

Jacques Lecoq (2010), no campo da pedagogia teatral, revela aspectos de uma relação dinâmica do ator. O corpo e o espaço com pesquisa relacionada à máscara neutra, ao drama, *commedia dell' arte*, bufão, tragédia, *clown*. De todos esses temas, discute-se nesta pesquisa sobre a máscara neutra, o corpo e espaço, durante o capítulo relato das observações em aulas de teatro.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se o procedimento metodológico adotado, nesta pesquisa, e a justificativa dessa escolha. Em seguida, apresenta-se o contexto da pesquisa, as principais características dos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, as questões éticas e os procedimentos de análise dos dados.

4.1 - O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO ADOTADO

Foi escolhido como procedimento metodológico o estudo de caso, em que “o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe” (FONSECA, 2002, p. 33). Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 60):

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.

Concorda-se com o exposto por Prodanov e Freitas (2013) e acrescenta-se a contribuição de Yin (2001, p. 32, tradução nossa) quando explica que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos⁴²”. Como o objetivo desta pesquisa é observar uma situação real de sala de aula, sabendo que a relação com o contexto é importante, o estudo de caso parece adequado.

Chizzotti (2006) afirma que estudos de caso são utilizados em pesquisas de contextos escolares considerando o aspecto contemporâneo e cotidiano das organizações.

Johnson (1992, p. 83, tradução nossa) explica que na metodologia do estudo de caso “o investigador do caso desempenha diferentes funções e escolhe como elas devem ser realizadas. Essas funções incluem professor, observador participante, entrevistador,

⁴² A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the case) in-depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident.

leitor [...]”⁴³. Ademais, continua ao dizer que apesar do caráter limitador das pesquisas o estilo dos pesquisadores varia ao estudar, escrever e consultar e que os pesquisadores esforçam-se para convencer seus leitores da importância das suas pesquisas. Porém, “poucas interpretações produzem uma impressão completamente neutra. Poucos têm o mesmo significado para diferentes leitores”⁴⁴ (JOHNSON, 1992, p. 84, tradução nossa).

Portanto, a pesquisadora apresentará uma visão do que foi observado, mas com a consciência de que há a possibilidade de os leitores deste trabalho realizarem interpretações diferentes da observação da prática descrita aqui.

4.2 - CONTEXTO DE PESQUISA

A coleta de dados para a presente pesquisa foi realizada durante um semestre letivo de cada curso. Escolheu-se realizar a observação de uma turma do curso de Libras nível básico I e uma turma do nível avançado I do Cenex (Centro de Extensão) da UFMG, na Faculdade de Letras. Além de uma turma do curso de Teatro Universitário da UFMG, que estava cursando disciplina relacionada ao desenvolvimento da expressão corporal e facial.

Foram consideradas as produções linguísticas dos professores e alunos de Libras durante um semestre de curso. Cada curso de Libras tinha como carga horária cinquenta e duas horas/aula, mas na turma de Libras básico I foram observadas e analisadas efetivamente quatorze horas; na turma de Libras avançado I foram observadas e analisadas trinta e uma horas e meia. No curso de teatro, a turma foi observada também por um semestre, em disciplina relacionada ao desenvolvimento da expressão corporal e facial, somando cento e vinte horas de carga horária de disciplina, mas foram observadas e analisadas efetivamente sessenta e seis horas.

Quanto à área geográfica, todos os dados foram coletados no estado de Minas Gerais, em cursos oferecidos pela UFMG. Contou-se com a participação de um professor concursado do curso de Teatro e dois professores contratados dos cursos de Libras.

⁴³ El investigador de casos desempeña funciones diferentes y elige como se deben desempeñar. Estas funciones incluyen las de profesor, observador participante, entrevistador, lector.

⁴⁴ Pocas interpretaciones producen una impresión completamente neutral. Pocas tienen el mismo significado para los diferentes lectores.

Com o intuito de melhor compreender os conteúdos abordados nos cursos de Libras, foram observados e dispostos aqui os cronogramas das duas turmas de Libras. Os tipos de atividades e conteúdos abordados em ambas as turmas de Libras são, em sua maioria, relativos à prática da língua.

Os cursos de Libras em questão é ofertado como curso de extensão, não sendo obrigatório para alunos da universidade e é aberto ao público externo.

A pesquisadora compareceu nos dias de aula das turmas escolhidas para esta pesquisa para observar as práticas de ensino. A decisão de filmar as aulas foi tomada sabendo que isso poderia causar inibição nos alunos. Para tentar diminuir a possibilidade de inibição, a pesquisadora posicionou-se presencialmente em sala de aula em uma posição que propiciou uma boa visão de todos os alunos e do professor e utilizou uma câmera junto a ela para filmar todo o ambiente. Essa escolha tem suas limitações, que foram analisadas previamente ao início das observações. Em uma das turmas, o curso aconteceu de forma on-line, devido a limitações impostas pela pandemia de Covid-19 e não houve a dificuldade descrita acima com relação à inibição e posicionamento de câmera.

4.3 - CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES OBSERVADOS

O professor de Libras básico I tem vinte e três anos, é surdo, teve contato com uma pedagoga surda dos seis aos onze anos, mas procurou curso de Libras e começou a se comunicar, prioritariamente, em Libras a partir dos dezesseis anos. Estudou pedagogia e curso livre de formação de professor.

O professor de Libras avançado tem trinta e três anos, é surdo e, por ter uma irmã surda, comunicava-se oralmente e através de sinais caseiros. Aprendeu Libras aos dezessete anos e possui graduação em Letras-Libras.

O professor de Teatro tem cinquenta e seis anos, é ouvinte e professor de teatro da escola técnica há trinta e três anos.

4.4 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: caderno de registro, observação direta, fotos e filmagens. O caderno de registros foi utilizado para descrever

situações relacionadas ao objetivo desta pesquisa, sendo relatadas do ponto de vista do investigador. As fotos ocorreram ocasionalmente e alguns momentos das aulas foram filmados. De posse dos dados coletados, foram analisados de acordo com as questões desta pesquisa.

Para o registro de toda observação, foi utilizada a ferramenta caderno de registro. O caderno de registro é a compilação de todas as anotações feitas pela pesquisadora durante as aulas das turmas de Libras e de teatro observadas, com o objetivo de utilizá-lo na escrita da dissertação. Então, a partir de relatos das cenas do cotidiano das turmas observadas, pôde-se perceber e descrever as observações para estudá-las e criar elos com a pesquisa e seus resultados.

Durante a escrita da dissertação, foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de se conhecer acerca da temática, relacionando com o que foi encontrado na observação das aulas. Depois dos registros realizados, eles foram analisados pela pesquisadora. Todos os conteúdos do caderno de registro, selecionados e descritos aqui, tiveram como base as questões propostas para esta pesquisa, levando em consideração questões éticas: sendo as ENM um componente linguístico da Libras e sendo elas tão importantes na comunicação, entende-se que os professores de Libras utilizam as ENM durante suas aulas, mas como eles as ensinam? Eles ensinam o uso das ENM ou apenas as reproduzem no discurso durante as aulas? São utilizadas atividades no ensino das ENM e, se sim, quais metodologias são utilizadas para seu ensino?

Todas as aulas observadas foram descritas utilizando a sequência *aula A, aula B, aula C...* devido a não ter sido possível acompanhar todas as aulas dos cursos integralmente.

4.5 - QUESTÕES ÉTICAS

Por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, para o seu desenvolvimento foi solicitada autorização para o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, por meio de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido com a autorização e assinatura de todos os participantes.

Esta pesquisa foi registrada no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP-UFMG) na Plataforma Brasil sob registro CAAE: 23485019.7.0000.5149, tendo sido aprovados a

coleta, o depósito, o armazenamento, a utilização e o descarte de todo material de pesquisa, que consiste em: vídeos gravados e fotografias de alguns momentos das aulas.

4.6 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Como instrumento facilitador da realização da pesquisa, foi utilizado um sistema chamado EUDICO - Anotador Linguístico (ELAN), desenvolvido pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck como um sistema de transcrição e análise de dados gravados em mídias (vídeo e/ou áudio). Esse programa comporta dados de língua de sinais, gravação de expressões (manuais e não-manuais) e também possibilita análises de línguas orais, sendo importantíssimo para a presente análise.

Quadros e Pizzio (2007, p. 66) dizem sobre esse sistema:

Através deste sistema, o pesquisador pode visualizar diversos blocos de informação simultaneamente (como os vídeos, as glosas, as traduções das glosas, as marcas não-manuais, os sons associados aos sinais, o contexto, os comentários, entre outros). No momento em que o pesquisador se fixa em um ponto determinado da transcrição, imediatamente os outros blocos de informação aparecem.

Como o objetivo desta dissertação é conhecer o uso das ENM no ensino da Libras e o uso da expressividade corporal e facial no ensino de Teatro e se há possibilidade de relação entre os processos de ensino desses conteúdos, o ELAN foi utilizado na análise dos vídeos dos participantes.

A análise dos dados foi realizada observando os resultados obtidos através do ELAN somado às descrições presentes nos referenciais teóricos e também com as descrições redigidas no caderno de registro. De todas as horas de observação em sala de aula realizadas, foram selecionados tempos curtos de vídeo para a análise utilizando o ELAN, e a maior parte das horas de observação foram analisadas por meio do conteúdo descrito no caderno de registro.

Foram selecionados vídeos gravados de apresentações dos alunos das turmas de Libras básico I e avançado I e também vídeos de interação dos professores de Libras com os alunos em sala de aula. Todos esses foram transcritos por meio de glosas simples. Como a língua de sinais é uma língua gestual-visual, as produções envolvem as mãos, a face e o tronco, então a transcrição dessas informações é uma tarefa bastante complexa.

A vantagem de utilizar glosas está na facilidade de acessar a transcrição e a dificuldade está na falta de possibilidade de recuperar, em língua de sinais, exatamente como foi realizado de forma gestual-visual, utilizando apenas os dados transcritos.

De acordo com Quadros (2016, p. 9), “o fato de não haver uma escrita consolidada nas línguas de sinais faz com que tenhamos que recorrer ao uso de glosas da língua falada e escrita no respectivo país, pois as línguas de sinais são ‘orais’ e consideradas ágrafas”. Segundo Johnston (1991), a transcrição codifica a língua tornando possível analisá-la. Para essa análise é necessário que haja uma padronização e uma sistematização das glosas na língua escrita. Utiliza-se, nesta pesquisa, a “Proposta de Manual de transcrição do Corpus Libras” na versão proposta no ano de 2015 e que tem como pesquisadora responsável Ronice Muller de Quadros.

Tabela 1 - Quadro síntese do Manual de Transcrição do Inventário de Libras

Item	Convenção	Exemplo
Glosas na Língua de Sinais	Letras maiúsculas; glosas com mais de uma palavra devem ser ligadas com hífen.	COELHO NÃO-TER
Sinais D Sinais E	Trilhas de anotação dos sinais, Sinais D para os sinais que utilizam a mão direita e Sinais E para os sinais que utilizam a mão esquerda. Quando o sinal for realizado com as duas mãos, colocar o ID nas duas trilhas compartilhando o mesmo tempo.	Sinais D: CASA Sinais E: CASA
Apontação para pessoas	IX seguido pelo referente com letras minúsculas, dentro dos parênteses	IX(si) IX(mãe)
Apontação para objetos	IX seguido pelo referente com letras minúsculas, dentro dos parênteses	IX(gato) IX(peça-quebra-cabeça)
Apontação para lugares	IX seguido pelo locativo com letras minúsculas, dentro dos parênteses	IX(lá) IX(dentro-geladeira)
Incorporação de numeral na apontação	Pode ser usado de forma inclusiva (nós-dois, nós-três, nós-quatro) ou de forma exclusiva (vocês-dois, vocês-três, vocês-quatro).	IX2(nós-dois) IX3(vocês-três) IX4(vocês-quatro)
Possessivos	POSS seguido pelo referente com letras minúsculas, dentro dos parênteses	POSS(si) POSS(Maria)

Verbos indicativos	Nomear com uma glosa ID para cada sinal; não adicionar informação sobre os referentes	DAR IR
Verbos descritivos (classificadores)	Usar a glosa 'DV' seguida da descrição entre parênteses (hífen entre as palavras)	DV(pássaro-sentado- árvore)
Palavras soletradas	Usar a glosa 'FS' seguida da palavra sem hifenização ou da letra entre parênteses	FS(nokia) FS(a)
Sinais repetidos	Adicionar o sinal (+) ao sinal no final da glosa	MÃE+
Sinais congelados	Adicionar o sinal (_) ao final da glosa	MÃE_
Pausa dentro da sentença	Representar a pausa da sinalização (#)	IX(si) ESCOLHER # AZUL
Interrupção interna do sinal	Representa uma interrupção na produção do sinal pelo próprio sinalizante	BUSCAR/
Interrupção externa do sinal	Representa uma interrupção na produção do sinal por alguém (normalmente o interlocutor)	BUSCAR//
Ações	Glosa com & seguido da descrição da ação entre parênteses.	&(face-braba)
Sinal não muito claro (mas que o transcritor identifica o seu significado)	Adicional [?] no final da glosa	QUERER MAÇA[?]
Sinal não muito claro (o transcritor oferece uma glosa alternativa, pois o sinal também pode ser outro)	Digitar a primeira opção de glosa, seguido por [=?ALTERNATIVA]	QUERER MAÇA[=?BOLACHA]
Sinal que não é reconhecido.	Cada sinal não reconhecido no enunciado recebe a glosa XXX (pode haver mais de um).	QUERER XXX POR- FAVOR

Fonte: QUADROS (2015, p. 8- 9).

As trilhas foram selecionadas a partir de itens extraídos do quadro proposto por Ferreira-Brito e Langevin (1995, p. 241- 242). Os autores propõem um quadro com as ENM da Libras, divididas em rosto, cabeça e tronco. Apesar de ser um material antigo, percebe-se sua relevância, então se propôs uma adaptação dos seus itens, selecionando

alguns para a análise a ser realizada nesta pesquisa.

Tabela 2 – Expressões não manuais da língua de sinais brasileira

<p>ROSTO PARTE SUPERIOR sobrancelhas franzidas olhos arregalados lance de olhos sobrancelhas levantadas ROSTO PARTE INFERIOR bochechas infladas bochechas contraídas lábios contraídos, projetados e sobrancelhas franzidas correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha apenas bochecha inflada contração do lábio superior franzir nariz</p>
<p>CABEÇA balanceamento para frente e para trás (sim) balanceamento para os lados (não) inclinação para a frente inclinação para o lado inclinação para trás</p>
<p>ROSTO E CABEÇA cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas cabeça projetada para trás e olhos arregalados</p>
<p>TRONCO para frente para trás balanceamento alternado dos ombros balanceamento simultâneo dos ombros balanceamento de um único ombro</p>

Fonte: Ferreira-Brito; Langevin (1995, p. 241- 242).

Ademais, foi adicionado o item ação construída, conforme descrito por Quinto-Pozos (2007). Por perceber o uso frequente das ENM durante a realização das ações construídas, resolveu-se notar se era utilizada nos vídeos analisados. Para o levantamento das ações construídas produzidas pelos alunos e professores, tomou-se por base “quando o sinalizante ‘incorpora’ o referente, assumindo sua postura, seus trejeitos e seu modo de agir” (BERNARDINO *et al.* 2020, p. 3), sendo percebido através da mudança de direcionamento do olhar, mudança de perspectiva e mudança da forma de sinalização (adequada ao ser incorporado) (QUINTO-POZOS, 2007).

Nessa direção, estabelecemos trilhas no ELAN, com as seguintes especificações e características gerais.

Tabela 3 – Trilhas do ELAN

transcrição
sobrancelhas franzidas
olhos arregalados
sobrancelhas levantadas
bochechas infladas
bochechas contraídas
franzir nariz
balanceamento da cabeça para frente e para trás (sim)
balanceamento da cabeça para os lados (não)
inclinação da cabeça para a frente
inclinação da cabeça para o lado
inclinação da cabeça para trás
tronco para frente
tronco para trás
balanceamento alternado dos ombros
balanceamento simultâneo dos ombros
balanceamento de um único ombro
ação construída

Fonte: Própria autora.

O objetivo foi utilizar também o *Identificador de Sinais*, “que é um banco de dados de sinais que serve como um instrumento metodológico para nomear sinais por meio de glosas” (QUADROS, 2016, p. 23). O identificador pode ser utilizado de forma aberta e gratuita⁴⁵. Utiliza-se esse identificador, nesta pesquisa, pois através dele é possível pesquisar os nomes dados aos sinais, através de filtros disponibilizados pela plataforma para as glosas utilizadas nos sistemas de transcrição.

⁴⁵ Disponível em: <https://signbank.libras.ufsc.br/>.

CAPÍTULO 5 - RELATO DAS OBSERVAÇÕES

Neste capítulo, apresentam-se as principais considerações das observações realizadas em sala de aula em diálogo com teóricos.

5.1 - RELATO DAS OBSERVAÇÕES EM AULAS DE TEATRO

A proposta, desta pesquisa, foi construída a partir da observação de uma disciplina relacionada ao desenvolvimento da expressão corporal e facial. Foi solicitada, então, a autorização para a presença da discente na disciplina do curso Teatro Universitário da UFMG⁴⁶. Durante um semestre letivo, os alunos foram acompanhados por duas vezes na semana em aulas de três horas e meia totalizando sessenta e seis horas, lembrando que foi observada uma parte do total de horas do curso. Esse grupo foi escolhido por se tratar de estudantes de nível técnico, estarem cursando o primeiro ano do curso, no segundo semestre, e por encontrarem-se em desenvolvimento inicial das suas habilidades artísticas.

Os alunos tinham idade entre dezoito e trinta anos, sendo frequentes na turma vinte e dois alunos. O professor trabalha na Universidade desde 1987 e tem experiência na área de Artes, com ênfase em teatro, com foco no trabalho com máscaras teatrais, técnica teatral e improvisação. O professor foi observado quanto à forma de ensino do conteúdo de expressões faciais e corporais por um semestre.

O Processo para entrada no curso de Teatro é através de seleção realizada pela COPEVE, Comissão Permanente de Vestibular. São oferecidas vinte e duas vagas, para estudantes que tiverem completado dezesseis anos de idade, que estejam cursando ou já tenham concluído o Ensino Médio. Os inscritos passam por provas de aptidão específica; prova escrita e prova oral e também por práticas coletivas.

O professor da disciplina observada utiliza os conceitos principais dos teóricos Jacques Lecoq e Etienne Decroux. Jaques Lecoq propõe o ganho de consciência corporal do ator através do treinamento, utilizando exercícios físicos e máscaras neutras. Etienne Decroux apresenta sobre a decupagem do movimento em busca de um corpo cênico.

⁴⁶ Teatro Universitário é uma escola nível técnico de formação de atores fundada em 1952. Além de ser um curso de formação de atores em nível técnico, realiza também atividades de pesquisa e extensão.

A pesquisadora iniciou a observação sentindo-se animada com a possibilidade da observação, mas sem saber como os alunos e o professor iam se sentir sendo observados. Foi preciso enfrentar os anseios e estar atenta às possibilidades apresentadas em sala de aula.

No primeiro dia de aula, *aula A*, o professor explicou que seu trabalho estaria relacionado com a neutralidade, que é uma forma de expressão. Durante as aulas, o professor também trabalhou com o uso da energia corporal relacionada ao tempo e espaço, além da dramaticidade.

Segundo Lecoq (2010, p. 57), quando os alunos chegam ao curso de teatro, normalmente já têm outras experiências teatrais anteriores, às vezes de ordem prática e outras vezes experiência enquanto público. Logo, é preciso iniciar um treinamento para retirar tudo que lhes impeça de “reencontrar a vida o mais próximo do que ela é” (LECOQ, 2010, p. 57). Os alunos precisam criar uma “página branca”, ou seja, flexibilizar os conhecimentos que já possuem e colocarem-se abertos para perceber os acontecimentos do mundo.

Conforme Costa (2005), a neutralidade afasta-se do que é individual e busca o que é comum a todos. “Há um desafio em relação às identidades, no sentido de desvesti-las de suas peculiaridades, as quais envolvem características étnicas, culturais, sociais, emocionais e psicológicas” (COSTA, 2005, p. 34). Sendo assim, é importante neste tipo de treinamento, que o ator ganhe consciência de suas características individuais e de seus “vícios” para que se abra à construção do novo, por exemplo, para a construção da personagem.

Segundo Jacques Lecoq (2010), a preparação corporal do ator não tem como objetivo impor formas teatrais ou conseguir um modelo corporal. O intuito do treinamento realizado por Lecoq é atingir a plenitude do movimento justo, sem excessos. Por isso cada gesto, atitude ou movimento deve ser justificado. Para que isso ocorra, ele indica alguns exercícios, que são adaptados e utilizados nas aulas, pelo professor observado.

A primeira proposta de jogo feita pelo professor de teatro era que os alunos estabelecessem uma relação com tempo da ação. Lopes (1991, p. 59) descreve que “quanto maior seja o espaço de tempo entre a ação e a reação, mais forte será a intensidade dramática, maior será o jogo teatral se o ator sustentar esse nível”. A ação

dramática ganha ênfase quando se tem consciência do tempo da ação, por isso é importante treinar o ator para que ele adquira essa consciência.

O objetivo era iniciar o trabalho de minimizar as expressões, realizar apenas o necessário. Sendo assim, os alunos precisavam entender como lidar com sua energia corporal para controlar suas expressões.

Conforme Costa (2005), Lecoq apresentava em seus estudos que o teatro necessita de maior tensão corporal do que o vivenciado diariamente.

Assim, ele estabelece uma escala de sete níveis que tem a suspensão como o nível básico. Num sentido ascendente, teríamos a subdescontração; expressão de sobrevida, como antes da morte, e fala-se com dificuldade; a descontração são “as férias do corpo”, e este salta sobre si mesmo como um pêndulo; o corpo econômico caracteriza-se pelo mínimo de esforço e máximo de rendimento, tudo é dito quase com polidez, sem paixão; o corpo sustentado caracteriza-se pelo estado de alerta, suspensão, chamamento, de descoberta e não há descontração. A primeira tensão muscular situa o teatro no nível do jogo realista; com a segunda tensão muscular, o teatro está próximo da máscara e não pode ser jogado como na vida, pois estamos no universo da estilização. Finalmente, a terceira tensão muscular é um estado de contenção absoluta, como é o teatro Nô (COSTA, 2005. p. 34).

Através desses níveis de energia é possível que o ator consiga controlar suas ações e tornar-se econômico em seus movimentos. O próximo exercício realizado pelo professor na primeira aula tinha como objetivo que os alunos expressassem sentimentos, escolhidos pelo professor e dito a cada aluno em segredo. Alguns sentimentos eram opostos, outros complementares ou ainda iguais, mas os alunos precisavam manifestar esses sentimentos apenas com os olhos. Esse exercício é difícil para atores iniciantes nessa técnica. Alguns têm dificuldade de se manter sérios e dão risadas, pois controlar todo o sentimento para ser exibido apenas pelo olhar exige treino. O olhar modifica-se a cada pessoa que realiza o exercício e o rosto que está em destaque se mostra verborrágico, transmitindo muitas informações.

Segundo Lecoq (2010), seu treinamento começa pelo silêncio, pois a proposta é que os alunos vivenciem uma situação de ingenuidade da descoberta, de inocência e de curiosidade. Quando a fala vem em situações essenciais, depois do silêncio, ela evita o discurso explicativo.

Na *aula B*, o professor explicou sobre a inibição que cerceia a liberdade. O professor conversou com a turma sobre bloqueio, autocrítica, repressão por causa do

medo do julgamento do outro, de ser considerado ridículo e autossabotagem. Encontro em Ryngaert (2009), o diálogo com o tema da timidez.

A recusa de expressão manifesta ora uma falta de confiança em si mesmo (não sei fazer, não sei o que fazer), ora uma falta de confiança no grupo. Ou ainda, como já foi dito, uma falta de compreensão do que está em jogo. Em todos os casos, o tempo aparece como critério essencial. Deve ser possível reservar a cada um o direito ao retraimento e ao silêncio, o direito a uma expressão mínima, patamares que levam à manifestação sem risco de julgamento ou de condenação (RYNGAERT, 2009, p. 46).

Essa conversa inicial é importante para que os alunos sintam-se à vontade perante os colegas para jogar. Como foi dito por Ryngaert, é importante respeitar o tempo que cada pessoa tem para se permitir jogar sem medo dos julgamentos que possam receber. Após a conversa com os alunos, iniciou-se a prática com um jogo de atenção e concentração.

A *aula C* iniciou-se com objetivo de alcançar a concentração dos alunos. Eles realizam um jogo com um bastão e alcançam o objetivo através do treinamento repetitivo de jogar o bastão, que exige durante todo o tempo atenção difusa. A concentração leva a um grau de atenção e auxilia o aprendizado do conteúdo. Portanto, o professor, depois de treinar o foco com os alunos, formou um círculo e começou um aquecimento para o rosto e olhos, fazendo movimentos circulares e laterais.

Existe a necessidade de se criar um hábito na realização dos exercícios, aquecimentos. Segundo Oida (2001, p. 75), “é a atitude de repetir que nos faz mudar”. Quando os exercícios são realizados é importante manter a concentração fluida e aberta e, a partir da repetição, é possível encorajar a liberdade do corpo e da mente. Como atores, é preciso repetir, mas modificando-se para crescer e desenvolver.

O professor pede que os alunos visualizem uma imagem, definida por cada aluno. Eles estão espalhados pela sala e imaginam, criam a imagem internamente, mas os olhos permanecem abertos. Essa imagem deve ter movimento. O professor pede que todos se sentem e apenas um fique à frente. Esse deve situar a imagem criada no passado, presente ou futuro e mostrar aos colegas apenas com os olhos. Os colegas devem descobrir se a imagem se trata de passado, presente ou futuro. Alguns alunos deixavam bem claro. Outros ficavam com o olhar confuso e os colegas não conseguiam entender. Muitas vezes, os alunos iam à frente da sala sem definir bem sua imagem

mental e onde ela estava localizada. Os olhos deveriam dizer. Quando a pessoa se colocava confusa, todos os colegas ficavam confusos. Depois o professor aumentou a complexidade pedindo que o olhar mostrasse se era futuro ou passado, próximo ou distante, bom ou ruim e com movimento ou sem movimento. Os colegas tinham que dizer se a imagem imaginada tinha movimento ou não e em qual tempo se localizava. Na maioria das vezes, os alunos erravam pelo menos um dos itens. Segundo Oida (2001, p. 28), “sendo capazes de usar bem os olhos não ficamos confinados ao mundo físico. Os olhos podem ver tanto as coisas concretas quanto as coisas invisíveis”.

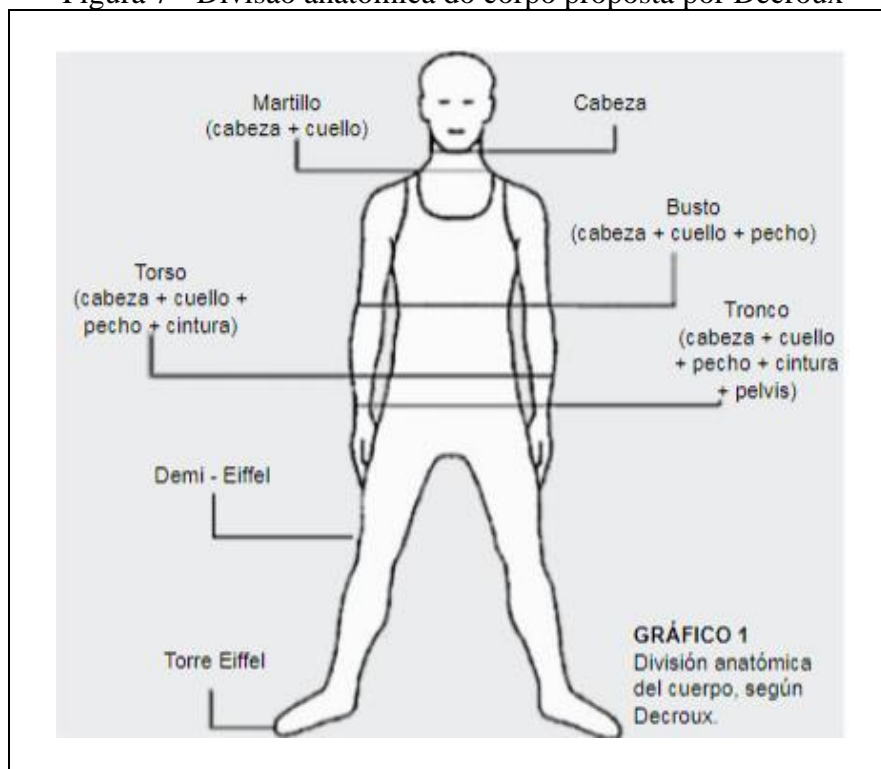
Esse exercício exige concentração e esforço para transmitir e entender informações através do olhar, sem outros movimentos faciais, que acabavam acontecendo involuntariamente. O exercício tinha como objetivo a construção da expressividade, através da transferência de informação com o mínimo de movimento, preocupação com o detalhe e com a expressão dos olhos.

Segundo Lecoq (2010), a espera é importante temática das suas primeiras improvisações. O princípio que motiva a interpretação é o olhar e ser olhado. Na vida nós esperamos, mas agimos e reagimos o tempo todo. Então, no jogo é importante observar a vida para retornar a ela na improvisação.

Na *aula D*, o professor inicia o ensino dos elementos básicos de Decroux com o treinamento da *Torre Eiffel*. Esse é um trabalho para a expressividade do tronco através do particionamento e consciência do movimento, que é algo pouco treinado em outros exercícios teatrais.

A Mímica corporal é uma técnica desenvolvida por Decroux que propõe realizar ações com o corpo de forma antinaturalista e abstrata. A base da técnica desenvolvida por Decroux é o treinamento da segmentação da cabeça, pescoço, busto, cintura, quadril – as extremidades do corpo se movimentam por consequência dos movimentos desta base (EL-JATIB, 2012). Na imagem a seguir, Decroux propõe a divisão anatômica do corpo:

Figura 7 - Divisão anatômica do corpo proposta por Decroux



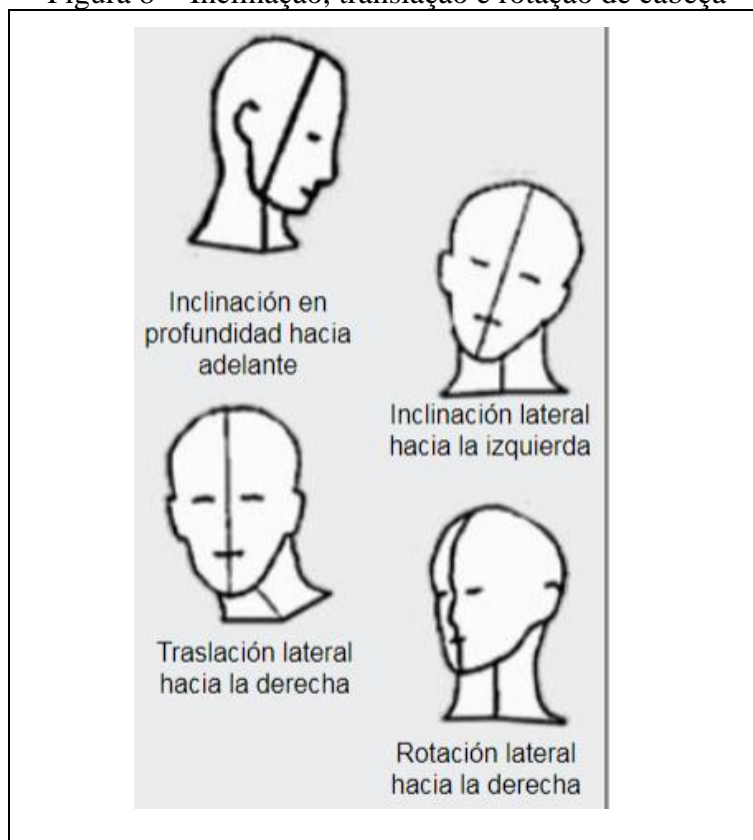
Fonte: El-Jatib (2012, p. 5).

Postura Corporal Básica: Pés paralelos na largura do quadril, pés empurram o chão, do joelho para os pés. Pés de primeira posição do balé. Coluna ereta. Braços na lateral do corpo, braços curvados, mãos em formato de “coco”. Tônus corporal e respiração consciente.

A partir dessa divisão proposta na imagem e da postura de base proposta na descrição acima pelo professor do curso de teatro, existem vários treinamentos. Resumindo, existem quatro movimentos básicos que podem ser realizados:

- Inclinação Lateral: com base na linha vertical a inclinação pode acontecer para a direita ou para a esquerda.
- Inclinação em profundidade: movimentos realizados para frente e para trás.
- Rotação: com base na linha vertical o corpo pode girar para a direita ou para a esquerda.
- Translação: movimento de um órgão em um plano paralelo ao solo (EL-JATIB, 2012).

Figura 8 - Inclinação, translação e rotação de cabeça

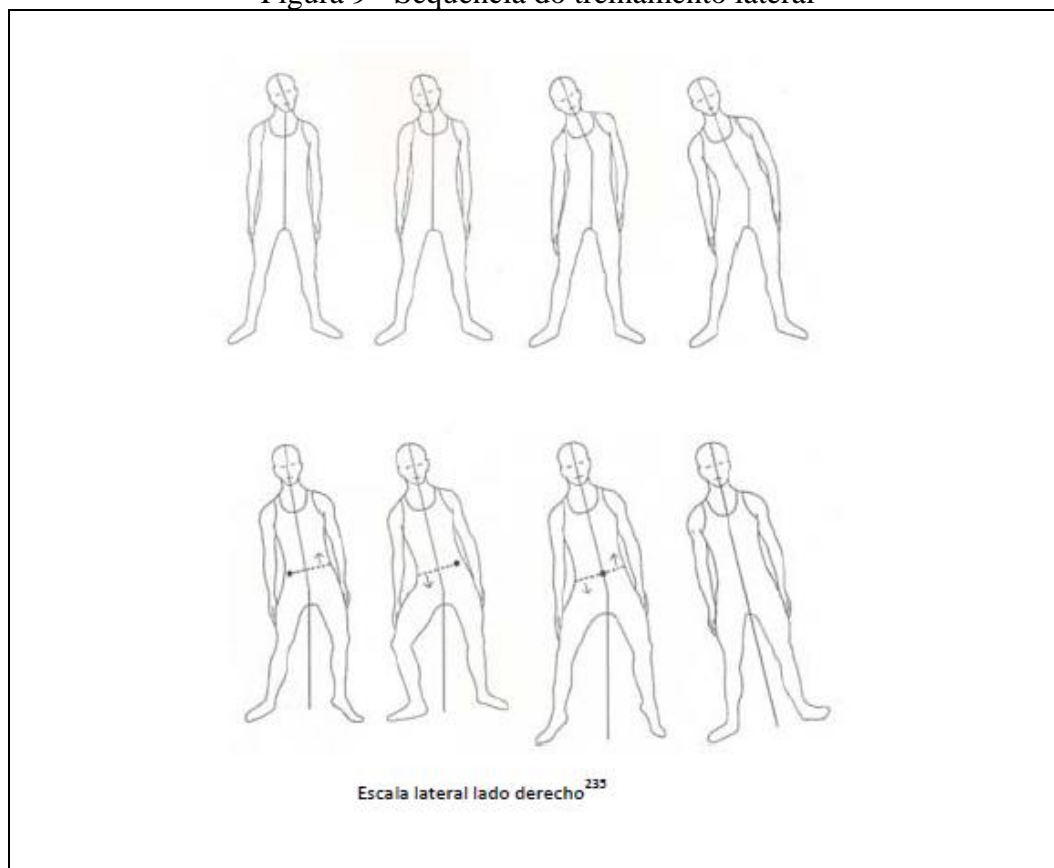


Fonte: El-Jatib (2012, p. 5).

Na imagem, observa-se a movimentação da cabeça, mas todo o corpo dividido, como na primeira imagem, produz deslocamentos. Abaixo uma imagem da sequência do treinamento lateral.

Primeiramente, movimenta-se apenas a cabeça, depois o pescoço, o busto, a cintura, o quadril, a perna com todo o peso corporal, e chega-se à posição da *Torre Eiffel* com o corpo em desequilíbrio (EL-JATIB, 2012).

Figura 9 - Sequência do treinamento lateral



Fonte: El-Jatib (2012, p. 5).

Nessa imagem, apresenta-se a segmentação do movimento em cabeça, pescoço, busto, cintura, quadril, perna e *Torre Eiffel* seguindo o treinamento lateral. Esse treinamento de segmentação do movimento foi realizado de forma lateral, em profundidade e em rotação, por diversas vezes em diferentes aulas. A partir, pois, da combinação desses movimentos, o mimo pode criar vários tipos de cena e comunicar textos diferentes, realçando os movimentos corporais.

Na *aula E*, além do Treinamento da *Torre Eiffel*, o professor iniciou um treinamento com os olhos. O professor iniciou tal treinamento pedindo aos alunos que olhassem em todas as direções, explorassem a imaginação e evitassem o olhar parado. Esse exercício teve como objetivo aumentar a consciência corporal e aumentar a amplitude do olhar.

Depois, o professor propôs um exercício de caminhada. Para Decroux, a forma de caminhar é muito importante, pois ela carrega significados e pode mostrar muito sobre o ator ou sobre a personagem. Decroux juntamente a Barroult criaram vários tipos de marcha expressiva, por exemplo: a marcha neutra, a marcha esportiva, a marcha

natural, a marcha polonesa, entre outras. É importante que o ator escolha a forma de caminhar conscientemente. Esse trabalho envolve treinamento da consciência da posição dos pés, das pernas, dos braços, do tronco e da cabeça (LIZÁRRAGA, 2014).

O professor treina com os alunos uma forma de caminhar em oposição, com tônus, energia e naturalidade. O foco é a neutralidade, é limpar movimentos que possam diferenciar uma pessoa da outra, pois quando colocarem a máscara neutra no rosto, o objetivo é que quem assiste não saiba diferenciar as pessoas.

A máscara neutra é um objeto particular. É um rosto, dito neutro, em equilíbrio, que propõe a sensação física da calma. Esse objeto colocado no rosto deve servir para que se sinta o estado de neutralidade que precede a ação, um estado de receptividade ao que nos cerca, sem conflito interior (LECOQ, 2010, p. 69).

O autor aponta que, a partir dessa máscara, é possível atuar com máscaras expressivas e também criar personagens. Ele ainda completa que:

Uma máscara neutra, como todas as outras máscaras, aliás, não pode aderir ao rosto. Tem de conservar uma certa distância do rosto, pois é justamente com essa distância que o ator pode verdadeiramente jogar. Também é preciso que ela seja ligeiramente maior do que o rosto. A dimensão real de um rosto, que se encontra, por exemplo, nas máscaras mortuárias, não facilita o jogo nem sua força expressiva. Essa observação é válida para todas as máscaras (LECOQ, 2010, p. 69).

Para utilizar essa máscara, é preciso esse treinamento anterior. Por isso, a atenção deve ser grande em realizar os movimentos pré-expressivos indicados pelo professor. A neutralidade não é natural, é algo construído. Caminhar naturalmente é confortável, mas é preciso buscar a neutralidade para depois construir a personagem. Cada corpo é diferente, logo nunca será uma massa completamente uniforme, mas é preciso buscar a maior proximidade entre os corpos presentes no treinamento.

O professor apresenta que o caminhar da neutralidade também tem seu tempo, nem rápido e nem lento. A máscara neutra não tem passado nem futuro. Ela age como se visse tudo pela primeira vez. Para Decroux (2008), o público necessita de um ritmo para conseguir manter sua atenção na atuação artística. É necessário que durante a atuação haja momentos de mais energia e momentos com menos energia, momentos mais lentos e momentos mais rápidos.

O professor apresenta também o conceito de olhos pintados que, segundo Decroux (2008), deve manter os olhos em harmonia com a cabeça. O treinamento aqui é para que os olhos “não mexam”, o que se movimenta é o rosto todo a partir da indicação do nariz. É como se o nariz fosse um olho que guia o movimento da cabeça. Todos os exercícios ajudam no controle da expressividade e isso possibilita mais liberdade de criação para o ator.

Na *aula F*, iniciaram-se então os jogos de improviso que trabalham a linguagem, a criatividade, a dinamização, o ritmo, o pensamento rápido e as reações. O tema dado aos alunos foi velório e todos deveriam criar uma relação com a pessoa falecida. Então, criaram os personagens viúva, amiga, falecido, sobrinha e amante do falecido.

Na *aula G*, os alunos deveriam criar uma cena de improviso e escolher quem seria o personagem, como uma pessoa, um animal ou um objeto, por exemplo. Deveriam também escolher onde a cena aconteceria, como em uma floresta, uma cidade, um estádio, etc. Também era preciso escolher a ação, atividade principal da cena e conflito. Os alunos sentaram-se para discutir como seria a cena.

Nesse momento de prática de improviso é onde se revela o maior trabalho de expressões faciais e corporais. É na prática de improviso relacional que se vê as respostas aos trabalhos pré-expressivos feitos pelo professor (LECOQ, 2010).

Nessa primeira improvisação, foram dezenove alunos divididos em sete cenas. Alguns encenaram de maneira bem caricata, outros atuaram mostrando as emoções de forma exagerada forçando o rosto para mostrar expressões e alguns alunos tinham a atuação com expressões faciais e corporais reduzidas. Um grupo propôs uma cena sem palavras. Mas, apenas através da atuação corporal deles não foi possível identificar do que se tratava, foi preciso realizar a cena novamente com palavras. Outro grupo precisava mostrar raiva, mas faltou energia para estourar a raiva. O corpo precisava mostrar o crescente do sentimento.

Na *aula H*, o professor propôs um jogo em que os alunos deveriam se adaptar à proposta do colega e era proibido dizer “não”, lembrando da estrutura: quem são os personagens, onde estão e o que estão fazendo.

A situação de estarem sendo observados pela turma e ter que agir no improviso fez com que os alunos usassem mais suas expressões corporais e faciais. Quando eles não sabiam exatamente o que dizer, expressavam-se pelo rosto. Na maioria das cenas,

eles usaram a improvisação falada, uma vez que raramente alguém propôs cenas com o uso do corpo e de gestos.

Na *aula I*, foi possível perceber que, com a repetição, os alunos melhoraram as estratégias e foram testando novas formas de interação com os colegas. O professor propôs um novo jogo de improviso sem fala. Os corpos dos alunos mudaram com essa proposta, ficaram mais travados, com medo e a fluência com que eles entravam em cena para jogar caiu e demorava para alguém ir participar. Agora, todo o corpo estava em evidência, eles precisavam lançar mão de tudo para se fazer entender. É interessante observar que, quando se tira a palavra, é preciso pensar de forma diferente para se fazer entender com o corpo. Todos participaram do exercício e algumas cenas foram bem construídas visualmente.

Na *aula J*, o professor propôs um jogo em que o corpo transformava-se em elementos da natureza. Lecoq (2010) aponta a importância desse trabalho com o foco nos elementos da natureza.

As identificações constituem um momento de trabalho e devem reverter para a dimensão dramática. Para isso, utilizo a metodologia das transferências, que consiste em apoiar-se na dinâmica da natureza, dos gestos de ação, dos animais, das matérias, para, daí, servir a finalidades expressivas, com o intuito de interpretar melhor a natureza humana. A meta é atingir um nível de transposição teatral, fora da interpretação realista (LECOQ, 2010, p. 79).

A plateia não precisa saber qual é o elemento, isso é algo para guiar o ator. Esse estado da matéria é um traço marcante para a personagem. Os alunos mudavam completamente a postura corporal diante dos diferentes estados da matéria.

O professor propôs a divisão da sala em grupos e que os alunos escolhessem temáticas para criar cenas e desenvolvê-las durante o semestre. A indicação era que as falas fossem pontuais.

Na realização da improvisação, eles utilizaram as expressões faciais e corporais para auxiliar na demonstração do seu objetivo cênico, já que deveria ser dito com a voz apenas o essencial. Quando se reduz a palavra, o corpo é realçado e cada detalhe em que eles se utilizam das expressões faciais faz diferença.

Na *aula K, L e M*, o foco foi treinamento em grupo das cenas pré-elaboradas no improviso. Na *aula N*, o professor solicitou que os alunos se concentrassem e realizassem um exercício de contenção de energia interna. Essa é uma questão de mentalização e focalização. Segundo Decroux (2008, p. 17):

o ator que interpreta o mímico com uma certa tensão - energia - dá um espetáculo diferente daquele que age sem tensão. Eles podem fazer o mesmo design de movimento, mobilizar os mesmos órgãos, mas há um que está intensamente presente e outro que não está. Primeiro, os movimentos internos, vibratórios, invisivelmente começam, antes que os primeiros movimentos sejam visíveis externamente.

Após o treinamento de contenção de energia, o corpo fica visivelmente com tônus muscular. Quando vão fazer o treinamento da *Torre Eiffel*, os alunos estão com o corpo extremamente disponível para a atuação cênica. Alguns alunos que fizeram os exercícios das aulas, realizando todos os treinamentos propostos, apresentavam a postura corporal diferente comparado ao início do curso, demonstrando presença cênica e energia.

Na *aula O*, o professor propôs um exercício de caminhada, com o objetivo de limpar as marcas que caracterizavam algo pessoal. “Quando o aluno sentir esse estado neutro do início, seu corpo estará disponível, como uma página em branco, na qual poderá inscrever-se a ‘escrita’ do drama” (LECOQ, 2010, p. 71). O corpo deveria ser uma “folha em branco”. Todos os alunos realizaram o exercício esforçando-se para ficarem com a caminhada neutra.

Na *aula P*, os alunos realizaram os exercícios anteriores de contenção de energia, exercício de olhos pintados e escolheram uma máscara neutra para vestir.

Sob uma máscara neutra, o rosto do ator desaparece e se percebe o corpo mais intensamente. Geralmente se fala com alguém olhando-o no rosto. Com uma máscara neutra, o que se vê é o corpo inteiro do ator. O olhar é a máscara e o rosto, o corpo. Todos os movimentos se revelam, então, de maneira potente (LECOQ, 2010, p. 71).

A máscara então esconde o rosto e realça o corpo. O tempo todo era perceptível que os corpos estavam realçados devido à máscara. Ela possui o princípio da novidade. Tudo o que acontece está no presente. Tudo é novo e intenso.

A máscara neutra coloca o ator no “estado de descoberta, de abertura, de disponibilidade para receber, permitindo que ele olhe, ouça, sinta, toque coisas elementares, no frescor de uma primeira vez” (LECOQ, 2010, p. 71).

Assim que os alunos colocaram a máscara, pareciam estar em um tempo diferente. Eles paravam com calma para observar tudo. Os alunos dizem o que sentiram:

Aluno 1: Os sentidos ficam à flor da pele.

Aluno 2: Vi coisas que nunca tinha visto.

Aluno 3: Tudo chama a nossa atenção.

Aluno 4: Tudo tem som, a visão fica muito apurada.

Aluno 5: A neutralidade é um conceito utópico. O que é neutro? Até o neutro é expressivo.

Aluno 6: Após a máscara estou calmo.

(CADERNO DE REGISTRO).

Segundo Lecoq (2010, p. 72), “uma vez que essa disponibilidade tenha sido adquirida, a máscara pode ser retirada sem receio da gesticulação ou do gesto explicativo. Com a máscara neutra se termina sem máscara!”. O corpo dos alunos modificou-se e ficaram mais atentos e com os movimentos corporais realçados.

Na *aula Q*, iniciam-se as apresentações das cenas com base em improvisos a partir dos temas escolhidos pelos alunos, agora com figurino e cenário. É impressionante observar como o trabalho do semestre os influenciou. Alunos que eram extremamente exagerados em cena tornaram-se contidos. A energia crescente fisicamente para chegar a um estouro no clímax era visível em cada um. Foi perceptível que os alunos que faltaram mais durante o semestre ainda jogavam a expressividade da cena nas expressões faciais com a intenção de mostrar o sentimento.

Segundo Lecoq (2010, p. 71):

[...] A máscara neutra, ao contrário, está em estado de equilíbrio, de economia de movimentos. Movimenta-se na medida justa, na economia de gestos e de ações. Trabalhar o movimento a partir do neutro fornece pontos de apoio essenciais para a interpretação, que virá depois. Como conhece o equilíbrio, o ator expressa muito melhor os desequilíbrios dos personagens ou dos conflitos. E para os que, na vida, estão muito em conflito consigo mesmos, com seus próprios corpos, a máscara neutra auxilia-os a encontrar um ponto de apoio onde a respiração é livre. Para todos, a máscara neutra torna-se um referencial.

Na *aula R*, o professor propôs a realização de uma cena sem a utilização da máscara e, depois, com a utilização da máscara. A descrição da cena é a seguinte:

Um amigo muito querido embarca num navio para ir muito longe, do outro lado do mundo, e supõe-se que não será nunca mais visto. No momento de sua partida, precipitamo-nos no quebra-mar, na saída do porto, para dar-lhe um último aceno de adeus.

Esse tema da vida cotidiana é descrito com pessoas no porto, num cenário todo enevado, cheio de apitos das embarcações, mas que poderia também ser trabalhado numa plataforma de estação ferroviária, na partida de algum trem, ou em qualquer outro lugar. O essencial não é a carroceria do tema. Queremos é que apareça a estrutura motora do adeus. Observamos então como funciona o adeus em sua dinâmica. Um verdadeiro adeus não é um "até logo", é um ato de separação.

Faço parte de alguém, temos o mesmo corpo, um corpo a dois e, de repente, uma parte desse corpo escapa. Vou tentar retê-la... mas depois... não! Já se foi, estou separado de uma parte de mim, mas ainda conservo algo de inefável, um tipo de tristeza do corpo, uma dor do corpo. Enfim, assumo esse adeus! (LECOQ, 2010, p. 75).

Ao realizar a cena sem máscara, alguns alunos ainda tinham expressões faciais bem realçadas, mas a maioria fez o mínimo, o que deixava a cena mais natural. Nesse treinamento foi preciso ter a economia de gestos. Os alunos repetiram a cena várias vezes, com e sem máscara.

Essa estrutura motora não está ligada a um contexto particular nem a um personagem e só a máscara neutra permite tocar a dinâmica profunda da situação. O adeus não é uma ideia, é um fenômeno que se pode observar quase que cientificamente. Trabalhar esse tema é um excelente meio de observar o ator, de sentir sua presença, seu sentido de espaço, de ver se os seus gestos e seu corpo pertencem a todos, se ele consegue tender ao denominador comum do gesto, reconhecível por todos: o Adeus de todos os adeuses. Com a máscara neutra, cada um sente o que pertence a todo mundo e é então que as nuances aparecem intensamente. Essas nuances não vêm dos personagens, pois não existem, mas das diferenças de qualquer natureza entre as pessoas que interpretam (LECOQ, 2010, p. 75- 76).

Na *aula S*, finalizou-se o curso com as cenas de improviso trabalhadas durante o semestre e foi perceptiva a diminuição das ações e das expressões faciais, o que era dito era apenas o necessário. Ficou marcada a importância do trabalho da máscara para a limpeza do corpo do ator. O trabalho de repetição e memória física também foram marcantes. Afinal, as expressões necessárias para a atuação ficam mais nítidas.

5.2 - RELATO DAS OBSERVAÇÕES EM AULAS DE LIBRAS

A proposta, desta pesquisa, deu-se a partir da observação de um semestre letivo do curso de Libras do CENEX da UFMG. Foi observada uma turma de Libras básico I e uma turma de Libras avançado I. Elas foram acompanhadas durante uma vez na semana em aulas de três horas e meia, totalizando quatorze horas de observação e análise na turma de Libras básico I e trinta e uma horas e meia na uma de Libras avançado I,

lembrando que foi observada uma parte do total de horas dos cursos. Esses grupos foram escolhidos por se tratarem de estudantes iniciantes e avançados nos conhecimentos de Libras.

O local escolhido para observação foi o CENEX da faculdade de Letras da UFMG, administrado pela Câmara de Extensão da Faculdade de Letras. O Cenex oferece cursos de idiomas de diversas línguas para alunos da UFMG e comunidade externa. Os cursos de línguas são abertos a pessoas a partir de quatorze anos de idade. O curso de Libras é oferecido nos níveis básico I e II, pré-intermediário I, intermediário I e II e avançado I e II.⁴⁷

5.2.1 - Turma de Libras Básico I

A turma observada era composta por alunos com idade entre vinte e sessenta anos, sendo frequentes na turma dezesseis alunos. O professor foi observado quanto ao uso e estratégias de ensino das ENM na turma de Libras básico I por um semestre.

Na observação da primeira aula de Libras, a pesquisadora estava empolgada, mas com receio da recepção dos alunos em relação a como se sentiriam sendo observados. Na primeira aula, foi conversado com a turma sobre a pesquisa a ser realizada com eles e todos consentiram.

Aqui, aponta-se o conteúdo programático do curso para conhecimento geral de como se deu o semestre letivo observado, pois serão descritas apenas algumas aulas referentes a esse conteúdo programático e posteriormente analisados vídeos de algumas das aulas também.

⁴⁷ Informações do site: <https://cenex.lettras.ufmg.br/sobre>.

Tabela 4 - Conteúdo programático da turma de Libras básico I

AULA	CONTEÚDO
1	Apresentando-se em Libras Alfabeto manual Sinal pessoal - Sinais de pessoas famosas Cumprimentos em Libras
2	Contexto da sala de aula Sinais utilizados na comunicação em sala de aula
3	Contexto da sala de aula Sinais utilizados na comunicação em sala de aula
4	Sinais de cidades próximas a BH (Contagem, Betim, etc.) Pronomes pessoais em Libras (EU, VOCE, EL@, etc.) - PROVA
5	Família Sinais dos membros da família
6	Numerais cardinais Enumeração em Libras
7	Sinais de relacionamentos
8	Cores
9	Descrição da casa e móveis Partes da casa. Tipos de casa Decoração da casa
10	Endereço e localização PROVA
11	TRABALHO

Fonte: Material fornecido pelo professor de Libras participante da pesquisa.

Na *aula A*, o professor já iniciou o curso apresentando-se em Libras. Ele utilizava como estratégia a repetição até que os alunos compreendessem o significado do que era dito. Ele ensinou o alfabeto aos alunos, depois perguntou a cada um o nome e onde morava, ensinou também como eles poderiam sinalizar a resposta.

O professor utilizava expressões faciais realçadas para que os alunos entendessem o que estava sendo dito, como sobrancelhas levantadas e olhos arregalados para realçar informações.

Durante a aula, o professor propôs três dinâmicas:

Dinâmica 1: O objetivo era que as pessoas se apresentassem e dissessem um pouco sobre si, utilizando a Libras; para isso, deveriam chamar o professor e perguntar os sinais que eles ainda não conheciam.

No início do jogo todos ainda estavam retraídos e comunicando sem ENM. Com o tempo de conversa e a mudança de colegas para se apresentar, todos foram ficando mais animados e as risadas se tornaram constantes, as expressões utilizadas, na maioria dos casos eram afetivas relacionadas aos sentimentos do momento, e não expressões gramaticais.

Dinâmica 2: O objetivo era que os alunos entendessem a frase dita pelo professor se levantassem para trocar de lugar com um colega que também havia entendido, sendo possível mapear o nível de compreensão dos alunos. O professor procurava construir as frases em Libras complementando com classificadores e com a expressão de sobrancelhas levantadas e olhos arregalados, com o objetivo de chamar a atenção dos alunos e ser compreendido.

Dinâmica 3: O objetivo era treinar datilologia por meio de um jogo em grupo. Os alunos ficavam atentos, mas, para muitos, o primeiro dia de aula era o primeiro contato com o alfabeto, o que tornou a atividade difícil para alguns.

A maioria dos alunos ainda não utilizava as ENM na comunicação, pois eles ainda estavam entendendo a Libras apenas como uma língua de sinalização manual. Leite (2009, p. 249) descreve percepção similar:

[...] as Línguas de Sinais parecem exigir um refinamento da visão que os ouvintes precisam desenvolver. Como os demais colegas ouvintes, a minha tendência em meus primeiros anos de aprendizagem da Libras era a de focalizar a atenção nas mãos do sinalizador em detrimento do rosto, perdendo uma série de informações linguísticas importantes veiculadas por esse canal. Com o tempo, observei que os surdos agiam de maneira distinta, focalizando predominantemente o rosto e só desviando o foco visual para as mãos em algumas poucas ocasiões (e.g. em alguns casos de soletração manual).

A *aula B* teve como tema o contexto de sala de aula. Ele iniciou a aula ensinando os sinais de todos os objetos presentes na sala. Depois, escreveu verbos no quadro e sinalizou: GOSTAR, GOSTAR-NÃO; SABER, SABER-NÃO; QUERER, QUERER-NÃO; ENTENDER, ENTENDER-NÃO.

Quando os alunos não o entendiam, ele exemplificava, contextualizando o sinal e contando uma pequena história, utilizando as expressões corporais e faciais, classificadores e ação construída. Quando o professor sinalizava verbos negativos, poucos alunos reproduziam as ENM necessárias, a maioria apenas copiava o que ele sinalizava com as mãos.

O professor propôs uma dinâmica com o objetivo de fixar os sinais aprendidos na aula. Os alunos divertiram-se enquanto fixavam o conteúdo.

Depois, iniciaram uma conversa com perguntas e respostas livres entre os alunos, a maior parte da comunicação era feita através de datilologia, mas a maioria tinha dificuldade de entender o que é dito pelo colega. Durante esse jogo as expressões faciais predominantes foram de dúvida. As expressões gramaticais foram utilizadas apenas por três alunos que já estavam um pouco mais avançados nos estudos da Libras e pareciam mais conscientes da necessidade do uso das expressões.

Na *aula C*, o professor iniciou ensinando os sinais de membros da família e, quando os alunos não compreendiam, ele escrevia no quadro a palavra. Durante o intervalo da aula, o professor caminhava pela sala e conversava com cada aluno, perguntando sobre a pessoa e sobre a família de cada um. Alguns alunos ficavam muito nervosos quando ele se aproximava e acabavam não entendendo o que ele dizia. Outras pessoas já conseguiam conversar um pouco mais. Ele incentivava a comunicação dos alunos com ele e a perda do medo de tentar se comunicar em uma língua que ainda não dominavam.

Em seguida, ele propôs uma dinâmica entre os alunos para treinar a datilologia e o sinal referente à palavra citada. O professor utilizava exemplos para que eles compreendessem a dinâmica proposta.

Na segunda dinâmica, o professor incentivou que cada aluno fizesse um sinal e que criassem uma história juntos. Esse jogo requer rapidez de resposta, lembrar-se dos sinais e lembrar-se de toda a história que os colegas sinalizaram. Ao final de cada história, o professor permitia que os alunos falassem sobre o que eles entenderam da história criada.

Segue abaixo um exemplo da história que foi criada:

História 1- MULHER, VER, PÁSSARO, COMPUTADOR, ESTUDAR, LIBRAS, ESTUDAR.

História 2- COMPUTADOR, VER, AJUDAR, COMPUTADOR, IR, LIBRAS, COMUNICAÇÃO, CONFUNDIR, TODOS, DOIDO, ENTENDER-NÃO, DIFÍCIL.

História 3- PÁSSARO, VOAR, HOMEM, VER, SALA, TIRO, PÁSSARO, CAIR, CANTAR, DANÇAR.

Os alunos ainda não utilizaram classificadores nem ENM, apenas sinais manuais.

O uso de classificadores é outro aspecto que oferece muita dificuldade para aprendizes ouvintes da Libras, uma vez que se trata de uma especificidade das línguas de sinais. Wilcox e Wilcox (2005) afirmam que a “fluência no uso e na compreensão dos classificadores é uma marca de competência em ASL”; por isso, “atividades que utilizem CL devem ser incluídas em todos os níveis de instrução” (BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018, p. 35).

Nessa atividade, os alunos poderiam começar a treinar o uso dos classificadores já que são muito utilizados em narrativas, juntamente ao uso do espaço e do corpo, que era o contexto desse último jogo. No entanto, os alunos focaram na utilização dos sinais manuais e assim estabeleceram as histórias improvisadas.

Na *aula D*, o professor iniciou a aula solicitando que os alunos fizessem os sinais já aprendidos que se lembravam. Depois começou a ensinar sobre as cores através de frases curtas, em seguida mostrando alguns lápis de cor e seus sinais e depois mostrava os lápis e os alunos respondiam com o sinal.

Posteriormente, o professor utilizou de ENM para explicar a sinalização referente a GORDO, MAGRO, ALTO, BAIXO, CABELO-ANELADO, CABELO-LISO e CABELO-CRESPO. Quando os alunos copiavam os sinais feitos pelo professor, como o sinal de cabelo, por exemplo, a maioria dos alunos pegava no próprio cabelo e apenas sinalizavam a cor. Apenas os mesmos três alunos, que já foram descritos aqui como mais conscientes sobre o uso das ENM, copiaram a sinalização manual junto as ENM.

Em seguida, os alunos deveriam ficar de pé, formar duas filas, uma de frente para a outra. Uma pessoa deveria fazer uma expressão e o colega de frente deveria copiar, ou seja, fazer igual. O professor limitou o tempo em dois minutos para cada pessoa da dupla. Com vinte segundos, os alunos começaram a rir e a se desconcentrar. É possível que a risada tenha surgido devido à timidez, já que o exercício estimula o olhar e ser olhado, utilizando expressões.

Na última dinâmica da aula, os alunos deveriam se ajudar na realização dos sinais aprendidos por eles, mas a maioria estava com medo de sinalizar e estar errado. Os que sinalizaram utilizaram as mãos na comunicação e não as ENM.

Nesse curso, foi possível realizar a observação de apenas quatro aulas, devido à incompatibilidade de horários, feriados, provas e outros fatores que impediram a pesquisadora de comparecer a todas as aulas ministradas pelo professor. Porém, foi percebida a dificuldade de realização das ENM por alunos de Libras básico I.

5.2.2 - Turma de Libras Avançado I

A turma observada era composta por alunos com idade entre vinte e sessenta anos, sendo frequentes na turma oito alunos. O professor foi observado quanto ao uso e estratégias de ensino das ENM na turma de Libras avançado I por um semestre.

A observação iniciou-se na primeira aula com o sentimento de empolgação e ansiedade, já que era o segundo semestre em que aconteciam aulas remotas e síncronas de Libras, devido à pandemia da COVID-19. Logo, esse novo formato era diferente para o professor e para o grupo. Na primeira aula, foi conversado com a turma sobre a pesquisa a ser realizada com eles e todos consentiram.

Essa era uma turma de nível avançado I e os colegas já se conheciam. Na primeira aula, chegaram na sala virtual e cumprimentaram-se. Nesse início, ainda não era perceptível se havia uma conexão entre os colegas. Segundo Brown, conexão é “a energia que existe entre as pessoas quando elas se sentem vistas, ouvidas e valorizadas; quando podem dar e receber sem críticas e quando extraem sustentação e força do relacionamento” (BROWN, 2020, p. 39).

Esse professor ministrava aula para esta turma pela primeira vez, portanto ele se apresentou, explicando sobre o curso e pediu que cada um se apresentasse também. A turma tinha oito alunos, sendo que três deles tinham contato com surdos.

Apresenta-se o conteúdo programático do curso para conhecimento de como se deu a organização do semestre letivo observado, pois serão descritas apenas algumas aulas referentes a este conteúdo programático e, posteriormente, analisados vídeos de apenas algumas das aulas também.

Tabela 5 - Conteúdo programático da turma de Libras avançado I

AULA	CONTEÚDO
1	Sinais relacionados ao comportamento humano.
2	Atividade.
3	Sinais relativos a diferentes momentos históricos.
4	Atividade.
5	Direito e Política- Sinais relativos a direitos e política.
6	Sinais relativos à história da educação de pessoas surdas
7	Avaliações- Sinais relativos a avaliações, concursos públicos e vestibular.
8	Sinais relativos à história da educação de pessoas surdas
9	Sinais relativos a editais, leis, etc.
10	Grupos Sociais- Sinais relativos a diferentes grupos.
11	TRABALHO
12	REVISÃO
13	PROVA

Fonte: Material fornecido pelo professor de Libras participante da pesquisa.

Nessa primeira aula, *aula A*, o professor ensinou os sinais de: MEDO, PREOCUPAÇÃO, CHORO, SUSTO, BRAVO, CIÚME, NERVOSO, ALEGRE e TRISTE. Todos eles necessitam de ENM para sua realização. Os três alunos que já tinham contato com surdos copiaram os sinais manuais e as ENM feitos pelo professor.

Em seguida, ensinou sinais relacionados ao feminicídio e, depois, o professor colocou uma imagem com um pequeno texto em português e pediu que os alunos explicassem a mensagem escrita em Libras.

Figura 10 - Imagem ilustrativa sobre feminicídio



Fonte: Reto (2017, n.p).⁴⁸

Essa imagem foi colocada aqui para ilustrar o tipo de imagem que o professor utilizava em suas aulas. Imagens multimodais de propagandas ou campanhas com texto informativo escrito.

Os alunos não se voluntariaram para executar o exercício em frente aos colegas, logo o professor parou a aula e explicou sobre de necessidade de não haver julgamento entre os colegas da turma. Depois o professor foi selecionando os alunos para explicar o conteúdo da imagem.

⁴⁸RETO, Coletivo Papo. Feminicídio. Rio de Janeiro, 2017 Disponível em: <https://www.facebook.com/ColetivoPapoReto/photos/a-cada-duas-horas-uma-mulher-%C3%A9-morta-e-pelo-menos-11-s%C3%A3o-estupradas-no-brasil-os/1399037773556131/> Acesso em: 18 ago. 2021.

Os alunos fizeram a tradução do texto com dificuldade. Alguns utilizaram português sinalizado⁴⁹. Devido à dificuldade de alguns alunos na sinalização da mensagem escrita na imagem, o professor explicou que as ENM são muito importantes e quando faltam as ENM parece que o significado do conteúdo está incompleto.

O professor pediu que os alunos fizessem em Libras o texto de uma imagem diferente. Os alunos sinalizaram sem usar as ENM e, novamente, o professor chamou a atenção deles para isso.

Sentiu-se uma grande diferença entre a observação presencial e a on-line. No curso presencial havia a dificuldade de acompanhar o professor e as reações dos alunos por estarem em posições diferentes na sala de aula. Agora, on-line, é possível ver todos na mesma tela. Isso facilitou a observação. Outra vantagem era poder fechar a câmera e continuar observando e registrando no caderno de registro, pois presencialmente existia o receio de, em alguns momentos na sala de aula, estar observando situações que, muitas vezes, eram novas para os alunos e eles ficavam tímidos. Entretanto, um grande problema era em relação à rede, pois alguns alunos perdiam a conexão, muitas vezes durante a aula, e quando o professor perdia a conexão a aula perdia o ritmo. Outra dificuldade era entender a sinalização de quem tinha uma câmera com baixa qualidade ou com o sinal de *internet* ruim, isso atrapalhava muito o entendimento. Além disso, on-line a interação espontânea entre os colegas tornou-se mais difícil.

Na *aula B*, o professor iniciou com o treinamento de sinais relativos a diferentes momentos históricos. Quando os alunos não entendiam o que foi sinalizado, paravam a aula e questionavam. O professor ensinou sobre temporalidade e a relação com o uso do corpo e espaço para marcações de presente, passado e futuro. Ele demonstrou em seu corpo o movimento presente nessa marcação.

Ele solicitou que cada aluno sinalizasse em Libras uma frase do texto exibido por ele em português. Depois ele forneceu uma atividade para o treinamento da sinalização de “séculos”. Um aluno sinalizou jogando as mãos para frente, mas com o corpo parado. O professor conversou com o aluno sobre a necessidade do movimento corporal e das ENM. Outro aluno tentou reproduzir o movimento, mas ficou robotizado,

⁴⁹ Produção de sinais em Libras referente exatamente a cada palavra no português.

pois ainda não havia internalizado o movimento, já que precisava pensar para depois fazer. O professor explicou novamente sobre a necessidade do uso das ENM.

Na *aula C*, o professor iniciou explicando sinais relativos a direitos e política. Enquanto o professor sinalizava, alguns alunos respondiam concordando com a cabeça, já em relação a outros, não era possível saber se estavam entendendo ou não, pois não tinham reação física visível na câmera.

O professor solicitou que treinassem um diálogo em duplas e apresentassem para os colegas. As duplas organizaram-se e apresentaram. O professor parabenizou uma das duplas de alunos, que tinham contato com surdos, pelo uso das ENM.

Na *aula D*, o professor explicou sobre educação de surdos e algumas barreiras enfrentadas. Durante a explicação, o professor utilizou classificadores e ação construída. Depois, ele dividiu a turma em grupos para treinamento de diálogo e apresentação. Ainda não foi possível ver desenvolvimento no uso das ENM por parte dos alunos.

Na *aula E*, o professor dividiu a turma em grupos para treinar um texto enviado por ele e, depois, os alunos deveriam se apresentar para a turma. A maior dificuldade foi a conexão com a *internet*, o que fazia com que as duplas se desencontrassem. Durante a apresentação dos alunos, aqueles que tinham maior contato com surdos sinalizaram com expressões faciais e corporais, aqueles que não tinham esse contato e pareciam ter mais vergonha apenas utilizavam as mãos na comunicação. O professor expôs o *feedback* a cada um.

Sobre a vergonha, Brown define que “é aquela sensação quente que nos invade, tornando-nos pequenos, falhos e insuficientes”. (BROWN, 2020, p. 61). Todos nós sentimos vergonha, todos que estabelecem vínculos e praticam a empatia, sentem vergonha. Afinal, por que ela parece ser tão difícil de lidar? Segundo Brown (2020, p. 62):

A vergonha nos afasta do nosso senso de valor pessoal ao nos convencer de que, se assumirmos nossa história, as pessoas nos menosprezarão. Vergonha tem tudo a ver com medo. Temos medo de que não gostem de nós se souberem a verdade sobre quem somos, de onde viemos, em que acreditamos, as dificuldades com que lidamos ou, acredite ou não, como somos maravilhosos quando nos sobressaímos (às vezes, assumir nossa força e tão difícil quanto assumir nossas fraquezas).

Portanto, é preciso conhecer os motivos que levam à vergonha e procurar desvincular o medo do julgamento de uma experiência vivida. Nesse caso, o professor conversou com cada aluno expondo os pontos que deveriam ser melhorados.

Em seguida, o professor começou a ensinar os sinais relativos a avaliações, concursos públicos e vestibulares. Além disso, colocou uma imagem, com mesmo tema, com um pequeno texto em português e pediu que os alunos explicassem a mensagem escrita através da Libras. Alguns alunos continuavam com muita dificuldade na sinalização e outros estavam melhorando com a prática.

Na *aula F*, os alunos já tinham mais segurança e confiança e conversaram em Libras enquanto todos os alunos chegavam na sala. Depois, os alunos apresentaram imagens de propagandas escolhidas por eles. O professor chamou a atenção dos alunos novamente para o uso das ENM necessárias durante a sinalização das propagandas. Os alunos que tinham mais dificuldade nisso entenderam que deveriam treinar mais.

Posteriormente, ele dividiu a turma em duplas para treinar e apresentar um texto enviado por ele. Três alunos apresentaram com bastante naturalidade o texto e um aluno forçou o uso das expressões faciais. Tentando melhorar esse ponto, ele realizou o levantamento da sobrancelha durante quase toda a sinalização do texto, abaixando apenas para voltar ao texto, ler e continuar a sinalização. Ele precisava analisar para depois produzir as expressões, então não era algo natural. Em seguida, o professor começou a ensinar sinais relativos a diferentes grupos sociais e finalizou a aula.

A *aula G* foi revisão para a prova final. Os alunos estavam bem mais a vontade para se comunicar com o professor. Apenas dois alunos assistiam às aulas sem interagir nem demonstrar reações físicas ao que estava sendo apresentado. Um dos alunos durante o curso todo abria a câmera apenas para dar bom dia, mas não participava das dinâmicas, não se sabe se por timidez, por falta de *internet* ou por outro motivo. O professor utilizou de textos para que os alunos praticassem a tradução e relembassem os vocabulários das aulas.

Três alunos sinalizaram com fluidez, pois começaram a entender que tradução não é ler a palavra em português e realizar um sinal em Libras. Outro aluno que tinha bastante dificuldade com a sinalização em Libras e as ENM, melhorou a sinalização manual e começou a utilizar algumas expressões faciais. O professor elogiou a calma dele e o uso das expressões faciais, pois foi uma conquista. Porém, a dificuldade com as ENMs ainda se fazia presente para este e outros alunos.

A prova final foi realizada através de perguntas sobre o conteúdo, realizada de modo síncrono, através da exibição de vídeo do professor. Esse professor também não tinha em seu cronograma planejamento para o ensino das ENM.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados observados nas turmas de Libras básico I e avançado I e será apresentada a discussão dos resultados.

6.1 - OBSERVAÇÕES DE APRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE LIBRAS BÁSICO I

Para o levantamento dos dados, foram analisados quinze vídeos produzidos em uma atividade de apresentação individual dos alunos, proposta pelo professor, realizadas no último mês de aula da turma de Libras básico I. As exposições aconteceram com base nas apresentações pessoais e sobre a própria família e foram complementadas com a pergunta: “por que estão estudando Libras?”.

O objetivo desta análise foi observar o uso das ENM dos alunos em um momento que eles poderiam ter se preparado com antecedência para produzir em Libras o conteúdo solicitado pelo professor. Procura-se reconhecer e registrar as ENM utilizadas pelos alunos nos vídeos. Por ser uma atividade avaliativa, apenas um aluno não completou a tarefa. A turma do básico I consistia de dezesseis alunos, sendo que foram analisados vídeos de quinze alunos, sendo treze do gênero feminino e dois do masculino.

Segue abaixo a descrição da duração dos vídeos analisados de cada participante.

Tabela 6 – Duração dos vídeos analisados na turma Libras básico I

	Duração dos vídeos em minutos
Participante 1	1min23s
Participante 2	0min55s
Participante 3	2min00s
Participante 4	0min51s
Participante 5	1min30s
Participante 6	1min37s
Participante 7	1min37s
Participante 8	3min06s
Participante 9	2min18s
Participante 10	2min20s
Participante 11	2min48s
Participante 12	2min30s
Participante 13	2min54s

Participante 14	3min50s
Participante 15	5min22s

Fonte: Própria autora.

Com base na tabela de ENM descritas por (FERREIRA-BRITO; LANGEVIN, 1995, p. 241-242) e apresentada no capítulo metodologia, realizou-se a análise das ENM utilizadas pelos alunos durante suas apresentações, a qual foi acrescida o item ação construída. Segue abaixo a descrição quantitativa.

Tabela 7 – Análise quantitativa das expressões não manuais usadas pelos alunos em vídeos da turma de Libras básico I

	Sobrelhas Franzidas	Olhos Arregalados	Sobrelhas Levantadas	Bochechas Contraídas	Bochecha Inflada	Franzir Nariz	Balancamento de Cabeça para Frente e para Trás (Sim)	Balancamento de Cabeça para os Lados (Não)	Inclinação da Cabeça para a Frente	Inclinação da Cabeça para o Lado	Inclinação da Cabeça para Trás	Tronco para Frente	Tronco para Trás	Balancamento Alternado dos Ombros	Balancamento Simultâneo dos Ombros	Balancamento de um Único Ombro	Ação Construída
Participante 1	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 2	3	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Participante 3	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 5	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Participante 7	7	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 8	2	10	10	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
Participante 9	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 11	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 12	1	4	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Participante 13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Participante 14	8	8	8	0	0	0	3	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Participante 15	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Soma Total	27	34	34	0	1	1	4	5	1	10	0	2	0	0	0	0	0

Fonte: Própria autora.

Nessa etapa, apresenta-se a descrição dos resultados das observações sobre os usos das ENM da turma de básico I.

Participante 1

Transcrição:

OI BOA TARDE IX(eu) NOME(...⁵⁰)XXX. IX(eu) APRENDER LIBRAS
IX(eu) MORAR LAGOA SANTA A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T V U V
X Z.

Comentários:

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados quando diz <⁵¹ IX(eu) NOME(...)
> e volta o rosto ao “normal”/sem ENM quando acaba de fazer a datilologia do nome.

Observações:

Usou a ênfase no < IX(eu) NOME(...)>. Não parece ter sido um recurso utilizado de forma consciente, mas um uso intuitivo.

Participante 2

Transcrição:

OI. BOM DIA. TUDO BEM? NOME(...) POSS(meu) SINAL(...) VINTE-E-UM
IDADE PROFESSOR@ CRIANÇA VESPASIANO POSS(meu) GRÁVID@
MENINO NOME(...) QUERER aDIZERb IX(você) MUITO IMPORTANTE DEUS
AMA IX(você). NÃO DESISTIR SONHO PORQUE FÉ bAJUDARa PODE. BEIJO.
TCHAU

Comentários:

Sobrancelhas franzidas com inclinação da cabeça para o lado: < TUDO BEM? >.

Sobrancelhas franzidas com balanceamento de cabeça para os lados (não): <
NÃO DESISTIR >.

Observações: < TUDO BEM > é uma interrogativa Sim/Não e como característica desse tipo de sentença haveria um leve abaixamento da cabeça,

⁵⁰ Os três pontos estão sendo utilizados nesta parte do texto, pois os nomes e sinais dos participantes não serão expostos nesta pesquisa.

⁵¹ Este símbolo será utilizado para separar os trechos destacados para a análise.

acompanhado de elevação das sobrancelhas. Observa-se, aqui, um uso diferenciado do indicado na literatura.

< NÃO DESISTIR >, de acordo com Quadros, Pizzio e Rezende (2008, p. 6) “utilizamos expressões faciais de negação em que há modificação no contorno da boca (abaixamento dos cantos da boca ou arredondamento dos lábios), sempre associada ao abaixamento das sobrancelhas e ao leve abaixamento da cabeça”. Nesse caso, a única expressão não manual presente foi o abaixamento de sobrancelhas, não havendo modificação da boca nem abaixamento da cabeça. Balanceamento de cabeça para os lados está de acordo com o que é descrito na literatura e observa-se que as expressões são utilizadas durante os dois sinais manuais.

Utilizou o sinal < MUITO >, mas poderia ter usado expressão não manual acentuada.

Participante 3

Transcrição:

BOA NOITE PROFESSOR@ DESCULPA ESQUECER VÍDEO. POSS(me) NOME(...) POSS(me) SINAL(...) IX(eu) IMPORTANTE APRENDER LIBRAS PORQUE IX(eu) TRABALHAR JUNTO SURD@ IMPORTANTE COMUNICAR CONVERSAR REUNIÃO PRECISAR APRENDER AMIG@ SURD@ bAJUDARa. IX(eu) MORAR JUNTO IRM@ SOBRINH@. IX(eu) TER DOIS IRMA@. GOSTAR ESTUDAR. GOSTAR COMUNICAR. IX(eu) TÍMID@. TCHAU.

Comentários:

Sobrancelhas franzidas: < DESCULPA >.

Sobrancelhas levantadas: < PORQUE >, < IMPORTANTE COMUNICAR >.

Sorriso quando diz: < TÍMID@ >.

Observações:

Junto ao sinal de < DESCULPA > foi utilizado sobrancelhas franzidas como expressão afetiva demonstrando o sentimento de vergonha por ter esquecido do vídeo. Assim como o sorriso, quando se diz < TÍMID@ > representa expressão afetiva relacionada ao sentimento de timidez.

< PORQUE > aqui é utilizado como explicação e acréscimo de informações ao que está sendo dito, sendo uma sentença relativa. Neste caso, há elevação de sobrancelhas de forma gramatical.

Em < IMPORTANTE COMUNICAR >, o objetivo é enfatizar sobre a importância de se comunicar com o surdo. Segundo Figueiredo e Lourenço (2019, p. 87), “essas quatro ocorrências – tópico, condicional, interrogativa e relativa – são, portanto, os contextos já descritos na literatura em que a sobancelha é usada como marcador sintático na Libras”. Ainda completam que o abaixamento de sobancelhas é registrado e o “único contexto analisado para essa marcação foi o das interrogativas QU-, totalizando assim cinco ocorrências de análise” (FIGUEIREDO; LOURENÇO, 2019, p. 87).

Aqui é utilizado o levantamento de sobancelhas sem estar dentro das cinco ocorrências de uso, mas o participante parece ter usado essa expressão facial como ênfase para o trecho.

Participante 4

Transcrição:

OI. BOM DIA. NOME(...) IX(eu) MORAR BH. POSS(me) SINAL(...) IX(eu) ESTUDAR FISIOTERAPIA. ESTUDAR LIBRAS UFMG. IDADE DEZENOVE. IX(eu) ESTUDAR FISIOTERAPIA LIBRAS PORQUE QUERER aAJUDARb PESSOAS. TCHAU.

Comentários:

Não houve uso das ENM.

Observações:

No texto sinalizado pela participante, não houve uso nem se faz necessária a aplicação de ENM gramaticais.

Participante 5

Transcrição:

OI. TUDO BEM? POSS(me) NOME(...) SINAL(...) OUVINTE. IDADE QUARENTA-E-OITO CIDADE SANTA-LUZIA. ESTUDAR LIBRAS IMPORTANTE APRENDER POUCO LIBRAS COMUNICAR PESSOA SURD@. IX(eu) aENSINARb POSS(me) FILH@ IMPORTANTE APRENDER LIBRAS.

Comentários:

Olhos arregalados: < OUVINTE >, < IMPORTANTE >, < IX(eu) aENSINARb POSS(me) FILHO IMPORTANTE APRENDER LIBRAS >.

Observações:

A expressão não manual utilizada por esse participante foram os olhos arregalados durante a execução de alguns sinais e durante uma sentença. Não houve uso gramatical das ENM. Não parece ter sido um recurso utilizado de forma consciente, mas um uso intuitivo.

Participante 6**Transcrição:**

BOA NOITE. TUDO BEM? DESCULPA FALTAR DOIS AULA ONTEM IX(eu) FS(viajei) DOIS. POSS(me) PAI DOENTE. POSS(me) PAI NÃO MORAR IX(aqui) BH. FS(viajar) IX(aqui) QUERER MÉDICO. POSS(me) PAI MORAR.

Comentários:

Inclinação da cabeça para o lado: < TUDO BEM? >.

Sobrancelhas franzidas: < DESCULPA FALTAR >, < DOENTE >.

Observações:

< TUDO BEM? > como já foi dito é uma interrogativa Sim/Não que tem usos de expressões faciais que não foram realizadas por esse participante.

O sinal de < DESCULPA > parece ter sido utilizado como expressão afetiva devido à falta na aula. Em < DOENTE >, a expressão facial sobrancelhas franzidas foi utilizada com o sentido de mostrar a doença como algo ruim, com sentido negativo.

Participante 7**Sentença:**

OI. BOM DIA. POSS(me) NOME(...) ALUN@ CURSO LIBRAS UFMG COMEÇAR XXX APRENDER EXPERIÊNCIA PROFESSOR@ TENTAR IX4(nós) CAMINHAR CURSO LIBRAS PRIMEIRO ESTUDAR aENSINARb SINAL aRESPEITARb aMOSTRARb PESSOA. PROFISSÃO POSS(me) PROFISSÃO POLICIAL CASA-PRENDER XXX. MORAR VESPASIANO. A B C DATILOLOGIA LIBRAS IMPORTANTE SEGUNDO SINAL PESSOA POSS(me) SINAL(...) BEIJO.

Comentários:

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados: < BOM DIA >, < ALUN@ CURSO LIBRAS UFMG >, < SEGUNDO >.

Sobrancelhas franzidas: < POSS(me) NOME(...) >, < COMEÇAR XXX APRENDER EXPERIÊNCIA PROFESSOR TENTAR >, < IX4(nós) CAMINHAR CURSO LIBRAS PRIMEIRO ESTUDAR >, < aRESPEITARb aMOSTRARb PESSOA >, < PROFISSÃO POSS(me) PROFISSÃO POLICIAL CASA-PRENDER XXX. MORAR VESPASIANO >, < A B C DATILOLOGIA LIBRAS IMPORTANTE >, < SINAL PESSOA POSS(me) SINAL > .

Observações:

A maior parte do tempo do vídeo esse participante sinaliza com as sobrancelhas franzidas. Em alguns momentos, respira, volta o rosto ao “normal”/ sem ENM, aparentemente formulando a fala seguinte e volta a expressão de sobrancelhas franzidas ou sobrancelhas levantadas e olhos arregalados.

Não parece ter sido um recurso utilizado de forma consciente, mas um uso intuitivo. Sem uso das expressões gramaticais.

Participante 8

Transcrição:

OI. TUDO BEM? POSS(me) NOME(...) IX(eu) SINAL(...) PORQUE ANTES CABELO DV (cabelo-para-cima). IX(eu) MORAR LUGAR BH MINAS GERAIS. IX(eu) PROFESSOR@ PORTUGUÊS OUVINTE. aENSINARb REGULAR. IX(eu) APRENDER LIBRAS CONVERSAR SURD@ APRENDER LIBRAS DIFÍCIL MUITO DIFÍCIL. GOSTAR MUITO LIBRAS IX(eu) TREINAR aENSINARb PORTUGUÊS SURD@ IX(eu) TRABALHAR ESCOLA OUVINTE aENSINARb PORTUGUÊS OUVINTE AGORA aENSINARb PORTUGUÊS SURD@.

Comentários:

Inclinação da cabeça para o lado: < OI. TUDO BEM? >.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados quando mostra através de classificador o formato do cabelo antigo que deu origem ao seu sinal nome, ela faz o movimento para cima como em um cabelo *black*.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados: 4x < aENSINARb >, 2x < APRENDER >, 3x < LIBRAS >, < AGORA >.

Sobrancelhas franzidas: < MUITO DIFÍCIL >.

Inclinação da cabeça para o lado e sobrancelhas franzidas: < GOSTAR MUITO >.

Observações:

Ela repete o levantamento de sobrancelhas e o arregalar dos olhos sempre que diz < LIBRAS >, < APRENDER > e < aENSINARb >. Parece intuitiva a necessidade de dar ênfase nessas palavras. Não foi encontrada justificativa para o uso regular de expressão facial nessas palavras.

< OI. TUDO BEM? > Houve inclinação de cabeça sem as expressões faciais de interrogativas Sim/Não.

A expressão facial realizada pelo participante para representar o cabelo *black* é necessária para a compreensão de volume no cabelo.

O uso de sobrancelhas franzidas em < MUITO DIFÍCIL > e < GOSTAR MUITO > parece ter o objetivo de mostrar a intensidade da dificuldade encontrada no aprendizado da língua e a intensidade do gostar da Libras. Esse é um uso gramatical, pois acrescenta intensidade à sinalização.

O sinal de MUITO poderia ter sido substituído apenas pela expressão facial acentuada.

Participante 9**Transcrição:**

OI. TUDO BEM? BOA NOITE. POSS(me) NOME(...) POSS(me) SINAL(...) MINHA APRESENTAÇÃO. FLOR ALECRIM CRIAR CAMPO PLANTAR. FLOR ALECRIM[?] CRIAR CAMPO PLANTAR. GOSTAR AMOR aDIZERb FLOR CAMPO FLOR ALECRIM[?]. GOSTAR AMOR aDIZERb FLOR CAMPO FLOR ALECRIM[?]. OBRIGAD@ TCHAU.

Comentários:

Sobrancelhas levantadas, olhos arregalados e leve abaixamento da cabeça: < TUDO BEM? >.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados: < BOA NOITE >, < POSS(me) SINAL >.

Observações:

< TUDO BEM? > é utilizado pelo participante de forma coerente com uma interrogativa Sim/Não, mas há o acréscimo dos olhos arregalados nessa interrogativa.

Em < BOA NOITE > e < POSS(me) SINAL >, parece que o participante usou as sobrancelhas levantadas e olhos arregalados de forma intuitiva.

Participante 10**Transcrição:**

OI. BOM. NOME(...) SINAL(...) IX(eu) CASAD@. TER TRÊS FILH@. MULHER UM. HOMEM DOIS. TER NETO TRÊS. MULHER UM. HOMEM DOIS. TER CACHORRO. IX(eu) MORAR BH. IX(eu) OUVINTE. APRENDER LIBRAS MULHER COMUNICAR MULHER. DIFÍCIL. DIFÍCIL. PASSEAR. CHUVA. TCHAU.

Comentários:

Sobrancelhas franzidas: < DIFÍCIL >.

Observações:

O uso da expressão facial em < DIFÍCIL > foi realizado para mostrar a intensidade da dificuldade na comunicação. Esse é um uso gramatical, pois acrescenta intensidade à sinalização.

Participante 11**Transcrição:**

OI. POSS(me) NOME(...) IX(eu) TER UM MULHER FILH@. IX(eu) MORAR VESPASIANO. IX(eu) IDADE VINTE-E-NOVE. IX(eu) CASAR CINCO ANOS. IX(eu) PROFISSIONAL SECRETARIA. IX(eu) TRABALHAR ACADEMIA. POSS(me) ESPOS@ FISIOTERAPIA. IX(eu) AMAR MOTO. IX(eu) GOSTAR APRENDER LIBRAS PORQUE PRECISAR. IX(eu) TRABALHAR TER COMUNICAR SURD@. AMOR FAZER.

Comentários:

Bochechas infladas: < MOTO >

Observações:

Uso da expressão facial relacionada ao barulho realizado pela moto. Esse participante não utiliza a vibração de lábios, como é observado na execução desse sinal, ele utiliza apenas o movimento da bochecha.

Participante 12**Transcrição:**

OI. BOM DIA. TUDO BEM? POSS(me) NOME(...) POSS(me) IDADE VINTE-E-NOVE. IX(eu) ALUN@ CURSO LETRAS IX(aqui) UFMG TAMBÉM

ALUN@ CURSO LIBRAS IX(aqui) UFMG. POSS(me) LIBRAS APRENDER ESTUDAR LIBRAS IMPORTANTE COMUNICAR DIÁLOGO SURD@. LIBRAS DIFÍCIL. GOSTAR ESTUDAR LIBRAS. IX(eu) MORAR BH BAIRRO(...) MORAR JUNTO FAMÍLIA MÃE(...) POSS(me) PAI(...) POSS(me) HOMEM-IGUAL(...) IX(eu) TRABALHAR FISIOTERAPIA TAMBÉM PROFISSIONAL FS(pilates). GOSTAR VIAJAR CARRO. PINTAR. VIOLÃO. OBRIGAD@.

Comentários:

Inclinação da cabeça para o lado: < TUDO BEM? >.

Sobrancelhas franzidas: < DIFÍCIL >.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados: < LIBRAS >, < IX(eu) MORAR BH >, < MORAR JUNTO FAMÍLIA >, < MÃE(...) POSS(me) PAI(...) POSS(me) HOMEM-IGUAL(...) >, < TAMBÉM >.

Observações:

< TUDO BEM? > Houve inclinação de cabeça sem as expressões faciais de interrogativas Sim/Não.

Em <DIFÍCIL> a expressão facial foi realizada apontando a intensidade da dificuldade na comunicação. Esse é um uso gramatical.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados em < LIBRAS >, < IX(eu) MORAR BH >, < MORAR JUNTO FAMÍLIA >, < MÃE(...) POSS(me) PAI(...) POSS(me) HOMEM-IGUAL(...) >, < TAMBÉM > não foi encontrado sentido no uso de expressões faciais nestas sentenças, de acordo com a literatura de expressões gramaticais, parece ter sido uso intuitivo.

Participante 13

Transcrição:

OI. BOA NOITE. TUDO BEM? IX(eu) APRENDER LIBRAS. IX(eu) NOME(...) IDADE VINTE-E-SETE. MORAR BH BAIRRO(...) APARTAMENTO. IX(eu) SINAL(...) IX(eu) MORAR JUNTO MÃE PAI. ÁRVORE PASSARINHO GOSTAR MOTO. IX(eu) PROFESSOR@. IX(eu) DOR ÔNIBUS IX(aqui) VOAR MORAR MAIS CASA MÃE UM PASSARINHO FS(picou) DEDO IX(eu) POUCO LIBRAS. EXEMPLO OBJETO ESCOLA TESOURA COLA APONTADOR COMPUTADOR MESA CADEIRA ESCREVER LIVRO PALMAS CALCULADORA VERDE ROXO AZUL BANHEIRO POR-FAVOR OBRIGAD@

ÁGUA ALUN@ PARABÉNS SOLTEIR@ FILH@ ROUPA BONIT@ FEI@ NOIV@
FOME VONTADE LUZ VENTILADOR BOM DIA BOA TARDE BOA NOITE
DIFÍCIL OBRIGAD@.

Comentários:

Tronco para frente: < TUDO BEM? >, < OBRIGAD@ >.

Observações:

O tronco para frente parece que foi utilizado como marca para a interrogativa e para dar ênfase ao agradecimento, mas sem uso de ENM. Esse participante não utilizou as ENM de forma coerente com os usos registrados na literatura.

Participante 14

Transcrição:

OI. TUDO BEM? POSS(me) NOME(...) SINAL(...) POR QUE SINAL?
CARACTERÍSTICA PINTA. GOSTAR PINTA. ANTES CRIANÇA GOSTAR-NÃO,
QUERER TIRAR. AGORA GOSTAR CARACTERÍSTICA. IX(eu) IDADE VINTE-E-
OITO. MORAR BH. APARTAMENTO QUINTO VERMELHO JUNTO FAMÍLIA
MÃE PAI MULHER-VELH@. FAMÍLIA GRANDE. HOMEM-PRIM@ MULHER-
TI@ HOMEM-TI@ MORAR LAGOA-SANTA. GOSTAR VIAJAR LAGOA-
SANTA. GOSTAR MUITO. GOSTAR ESTUDAR TRABALHAR. GOSTAR
ENCONTRAR AMIG@. GOSTAR VIAJAR BRASIL. FAZER CURSO LIBRAS
PORQUE IMPORTANTE UNIR OUVINTE SURD@. MELHOR MUNDO
CAMINHO LIBRAS. IX(eu) PENSAR DIFÍCIL LIBRAS. PORQUE EXPRESSÃO
GOSTAR-NÃO EXPRESSÃO. IX(eu) TREINAR MÚSICA. DESCULPA MÚSICA
FS(brega). MUITO FS(brega). POR EXEMPLO: NÃO TELEFONE DESLIGAR.
IX(você) MULHER IX(você) POSS(me) HOMEM. DESCULPA.
VERGONHA.CAMINHO TREINAR. bAJUDAa. DESCULPA PROFESSOR@.
OBRIGAD@.

Comentários:

Inclinação da cabeça para o lado: < TUDO BEM? >.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados: < POSS(me) NOME >, <
POSS(me) SINAL >, < PORQUE? >, < GRANDE >, < EXEMPLO >, < VOCÊ
MULHER >.

Balanceamento de cabeça para frente e para trás (sim): 3x < IX(eu) GOSTAR >.

Balanceamento de cabeça para os lados (não) e sobrancelhas franzidas: 2x < GOSTAR-NÃO >.

Sobrancelhas franzidas: < IX(eu) PENSAR DIFÍCIL LIBRAS >, < VOCÊ POSS(meu) HOMEM >.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados alternando com sobrancelhas franzidas quando diz 2x < EXPRESSÃO >.

Sobrancelhas franzidas e inclinação da cabeça para o lado: < POR FAVOR NÃO TELEFONE DESLIGAR >, < POR FAVOR >.

Olhos arregalados e balanceamento de cabeça para os lados (não): < DESCULPA >.

Observações:

O participante diz que não gosta de ENM, mas utiliza em vários momentos. É possível que este participante se esforce para produzir as ENM, apesar de não gostar, por isso ele usou expressões diferentes durante a sua apresentação.

O uso de inclinação da cabeça para o lado em < TUDO BEM? > parece ter sido com o objetivo de usar uma expressão não manual na interrogativa, mas foi realizado sem a expressão facial correspondente.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados em < POSS(meu) NOME>, < POSS(meu) SINAL >, < PORQUE? >, < EXEMPLO > não foi encontrado sentido no uso de expressões faciais nestas sentenças, de acordo com a literatura de expressões gramaticais, parece ter sido uso intuitivo.

Em < GRANDE > o uso foi realizado para intensificar o sentido do adjetivo, sendo um uso gramatical. Em < IX(eu) GOSTAR > o participante usou nas três ocorrências de gostar o balanceamento de cabeça para frente e para trás (sim), parece que para enfatizar o sentido afirmativo da sentença.

Em < GOSTAR-NÃO > usou o balanceamento de cabeça para os lados (não) e sobrancelhas franzidas, expressão não manual de negativa com uso de acordo com o que é exposto na literatura.

O participante usou sobrancelhas franzidas em < IX(eu) PENSAR DIFÍCIL LIBRAS > sendo a expressão utilizada durante toda a sentença, parece que o objetivo era enfatizar a dificuldade do aprendizado da Libras, sendo uma expressão afetiva.

Esse uso da expressão facial pelo participante por duas vezes, parece que aconteceu por ele acreditar que ela é uma expressão obrigatória referente ao sinal de

expressão não manual. Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados alternando com sobrancelhas franzidas em < EXPRESSÃO >.

O participante ainda sinaliza o trecho de uma música com sobrancelhas franzidas e inclinação da cabeça para o lado em < POR FAVOR NÃO TELEFONE DESLIGAR>, < POR FAVOR > depois sobrancelhas levantadas e olhos arregalados em < VOCÊ MULHER > e depois sobrancelhas franzidas em < VOCÊ POSS(me)u) HOMEM >. Os usos das ENM aqui foram exagerados para mostrar como o participante não gosta de música brega, como ele mesmo diz. Esse foi um uso das expressões afetivas.

O participante mostra expressão afetiva de vergonha ao finalizar sua apresentação com olhos arregalados e balanceamento de cabeça para os lados (não) em < DESCULPA >.

Participante 15

Transcrição:

OI. POSITIVO⁵²? IX(eu) POSITIVO. POSS(me)u) NOME(...) POSS(me)u) SINAL(...) IX(eu) CASAR. TER UM MULHER-FILH@ LIND@ OLHO VERDE CABELO ANELADO. POSS(me)u) CASAR LIND@ CABELO ANELADO. POSS(me)u) MULHER-FILH@ DANÇAR MODELO. XXX IX4(nós) TER DOIS GATO NOME(...) TER MÃE PAI LIND@ MULHER-VELH@. TER 6 IRM@. FAMÍLIA GRANDE. PALMAS. DEM(esse) ANO PODE-NÃO INTERPRETAR LIBRAS FS(XXX). IX(eu) AMAR LIBRAS. DIFÍCIL. NÃO ENTENDER MUITO PALAVRA. AMAR LIBRAS IX(eu) INTÉRPRETE LIBRAS aAJUDARb MULHER ESCOLA PSICOLÓGO MÉDICO PODE INTÉRPRETE LIBRAS aAJUDARb. AMAR LER ESCREVER DANÇAR CRIAR NATAL. AMOR NATAL. DEM(esse) ANO IX(eu) MESA COZINHAR IX4(nós) DEM(lá) MESA COZINHAR. AMOR IX(você). IX(eu) CALMA, PALMAS. CORAÇÃO. XXX POSS(me)u) IRM@ AMOR IX(você). TCHAU

Comentários:

Elevação do queixo para cima e protusão de lábios para frente: < POSITIVO? >.

⁵² Este sinal é realizado com a mão fechada e apenas o polegar selecionado, ver em Identificador de Sinais. Disponível em: signbank.libras.ufsc.br.

Inclinação da cabeça para frente e expressão de protusão de lábios para frente: < GATO >.

Protusão de lábios para frente: < MULHER-VELH@ >, < CALOR >

Inclinação da cabeça para o lado, sobrancelhas levantadas e olhos arregalados: < GRANDE >.

Protusão de lábios para frente, sobrancelhas franzidas, inclinação da cabeça para frente e balanceamento de cabeça para frente e para trás (sim): < PODE-NÃO >.

Balanceamento de cabeça para os lados (não): < NÃO ENTENDER >.

Figura 11- Representação da PROTUSÃO DE LÁBIOS PARA FRENTE



PROTUSÃO DE LÁBIOS PARA FRENTE

Fonte: Própria autora

Observações:

Quando faz a pergunta < POSITIVO? > este participante não realiza ENM condizentes com pergunta do tipo Sim/Não.

Em < GRANDE >, a expressão facial de sobrancelhas levantadas e olhos arregalados intensificou o grau do adjetivo. Esse é um uso gramatical. A realização de inclinação da cabeça para o lado nesse momento parece ter sido para intensificar a sinalização.

Quando diz < PODE-NÃO > houve inclinação frente e balanceamento de cabeça para frente e para trás (sim). Existindo um movimento contrário ao realizado em negativas.

Em < NÃO ENTENDER >, o movimento da cabeça está de acordo com o uso proposto na literatura sobre ENM, mas não há expressão facial de negativa, então não é um uso da expressão gramatical.

Parece que quando este participante sentia a necessidade do uso das ENM ele fazia protusão de lábios para frente e esse foi usado de forma exagerada.

Resumo das observações na turma de Libras básico I

A partir das observações realizadas com os vídeos produzidos pelos alunos é perceptível que alguns já são capazes de formar diálogos com questões sociais rotineiras, mas ainda estão limitados em interações que exigem conhecimento maior de léxico e da estrutura da língua, então se comunicar com os surdos ainda é difícil para eles.

Com base nas observações realizadas nos vídeos de apresentação dos alunos da turma de Libras básico I, alguns questionamentos são destacados:

- Seria uma expressão facial natural, para eles, usar olhos arregalados e sobrancelhas levantadas para destacar elementos importantes na frase? Os participantes têm consciência dos usos que fazem das ENM? Por que foram tão pouco utilizados os movimentos de tronco?

- Percebe-se que poderiam ser utilizadas ENM nas produções dos alunos, além das que foram empregadas por eles. O uso de olhos arregalados e sobrancelhas levantadas, parece, muitas vezes, ter sido realizado sem consciência do uso. O uso do tronco pelos alunos, também parece não ter sido elaborado ainda. Nesse início de aprendizado da língua, percebe-se o esforço de alguns alunos para o uso das ENM e a falta de utilização por parte de outros.

6.2 - OBSERVAÇÕES DE APRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE LIBRAS AVANÇADO I

Para o levantamento dos dados, foram analisados seis vídeos produzidos em uma atividade de apresentação dos alunos, proposta pelo professor, realizadas no último mês de aula da turma de Libras avançado I. As apresentações são consequência de uma atividade avaliativa proposta pelo professor sobre a história dos surdos.

O objetivo desta análise foi observar o uso das ENM dos alunos considerando que eles tiveram a oportunidade de ter se preparado com antecedência para produzir em Libras o conteúdo solicitado pelo professor. Dessa forma, procura-se reconhecer e descrever o uso das ENM desses alunos. Por ser uma atividade avaliativa, apenas dois alunos não completaram a tarefa. A turma do avançado I consistia de oito alunos, sendo que foram analisados vídeos de seis alunos, sendo cinco do gênero feminino e um do masculino.

Segue a descrição da duração dos vídeos analisados de cada participante.

Tabela 8 - Duração dos vídeos analisados na turma Libras avançado I

	Duração dos vídeos em minutos
Participante 1	2min55s
Participante 2	0min40s
Participante 3	5min10s
Participante 4	2min54s
Participante 5	3min37s
Participante 6	3min00s

Fonte: Própria autora

Realiza-se a análise dos usos das ENM pelos alunos durante suas apresentações com a mesma base utilizada na observação da turma de básico I. Segue abaixo a descrição quantitativa.

Tabela 9 – Análise quantitativa das expressões não manuais usadas pelos alunos em vídeos da turma de Libras avançado I

	Sobrançelas Franzidas	Olhos Arregalados	Sobrançelas Levantadas	Bochechas Contraídas	Bochecha Infiada	Franzir Nariz	Balancamento de Cabeça para Frente e para Trás (Sim)	Balancamento de cabeça para os Lados (Não)	Inclinação da Cabeça para a Frente	Inclinação da Cabeça para o Lado	Inclinação da Cabeça para trás	Tronco para Frente	Tronco para trás	Balancamento Alternado dos Ombros	Balancamento Simultâneo dos Ombros	Balancamento de um Único Ombro	Ação Construída
Participante 1	8	6	7	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 2	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 3	3	2	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 4	13	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participante 6	7	3	11	0	0	0	0	1	4	0	0	4	1	0	0	0	0
Soma Total	35	11	33	0	0	0	0	8	4	0	0	4	1	0	0	0	0

Fonte: Própria autora.

Nesse momento, dispõe-se a descrição dos resultados das observações sobre os usos das ENM da turma de Libras avançado I.

Participante 1

Transcrição:

POR EXEMPLO. ESCOLA aENSINARb SURD@ PODE-NÃO CIDADE ROMA CHEGAR SOCIEDADE GRUPO SURD@ INCLUIR NÃO. EXCLUIR. PODE-NÃO. ÀS-VEZES MANDAR SURD@ MATAR. ÀS-VEZES FS(Santo Agostinho) EXPLICAR ACREDITAR ANTES PESSOA PECADO. ERRAR. DEPOIS FILH@ NASCER BEBÊ SURD@. PORQUE TER PECADO. ERRAR. INFELIZMENTE.

COMUNIDADE SURD@ DESENVOLVER COMO? COMEÇAR ORALIZAR. SURD@ FONO FALAR TREINAR FALAR BEM SURD@. aAJUDARb VERDADE. NÃO DIFÍCIL.

SURD@ LUTAR DIREITO. DESISTIR NÃO. LUTAR CONTINUAR ANO 2002 LEI 10436 DECRETO 2005 LIBRAS CERTO SEGUNDA LÍNGUA BRASIL MOSTRAR SURD@.

PROFESSOR@ TEMA EXPLICAR SURD@ EXEMPLO FALAR ATÉ HOJE MOSTRAR aENSINARb PORTUGUÊS OUVINTE DIFERENTE. RESUMIR. HOJE DESENVOLVER. MAS FALTAR DESENVOLVER.

Comentários:

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados: < SURD@ > e abaixa quando diz < PODE-NÃO >.

Balanceamento de cabeça para os lados (não): < INCLUIR NÃO >.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados: < AS-VEZES MANDAR > e levanta novamente no segundo < ÀS-VEZES >. Também a mesma expressão facial: < EXPLICAR ACREDITAR >, < SURD@. PORQUE >, < SURD@ FONO FALAR >.

Sobrancelhas franzidas: < ANTES PESSOA PECADO >, < DESENVOLVER COMO? >, < TREINAR >, < BEM SURD@. aAJUDARb VERDADE >, < LUTAR DIREITO. DESISTIR >, < SURD@ EXEMPLO >.

Balanceamento de cabeça para os lados (não), olhos arregalados e sobrancelhas levantadas em < NÃO > e volta o rosto ao “normal”/ sem ENM em < DIFÍCIL >.

Novamente a mesma expressão não manual < NÃO > e volta o rosto ao “normal”/ sem ENM em < LUTAR >.

Sobrancelhas levantadas no último < HOJE > da frase.

Observações:

< INCLUIR NÃO > nesse caso foi feito o sinal de incluir e o balanceamento de cabeça para os lados (não) que marca a sentença como uma negativa. Não foi utilizada expressão facial correspondente a negativa.

O uso de sobrancelhas levantadas e olhos arregalados em < SURD@ >, < ÀS-VEZES >, < EXPLICAR ACREDITAR >, < SURD@ FONO FALAR > não foi encontrado sentido no uso de expressões faciais nestas sentenças, de acordo com a literatura de expressões gramaticais, parece ter sido uso intuitivo.

Em < ANTES PESSOA PECADO >, foi realizada sobrancelhas franzidas, parece que com o objetivo de marcar um acontecimento negativo, sendo um uso das expressões afetivas.

< SURD@. PORQUE > parece que há um adiantamento da expressão facial relativa utilizada no < PORQUE > que já se inicia em < SURD@ >. Porém, na expressão facial relativa, segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2008, p. 6), “na língua de sinais há uma quebra na expressão facial para anunciar a sentença relativa que é produzida com a elevação das sobrancelhas”. Não há descrição relacionada aos olhos arregalados e não houve uma quebra na expressão não manual, portanto não foi um uso da expressão gramatical.

< DESENVOLVER COMO? > nesse tipo de interrogativa QU-, segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2008), haveria pequena elevação da cabeça, acompanhada do franzir da testa. O participante utilizou apenas o franzir da testa sem elevação da cabeça.

O uso de sobrancelhas franzidas em < TREINAR >, < BEM SURD@. aAJUDARb VERDADE >, < LUTAR DIREITO. DESISTIR >, < SURD@ EXEMPLO > parece que tinha o objetivo de intensificar o significado dessas sentenças, sendo um uso das expressões afetivas.

< NÃO > por duas vezes se usa o balanceamento de cabeça para os lados (não) com olhos arregalados e sobrancelhas levantadas parece que com o objetivo de dar ênfase à negativa.

< HOJE > é utilizado com sobranças levantadas mas não foi encontrado sentido no uso de expressão facial nesta sentença, de acordo com a literatura de expressões gramaticais, parece ter sido uso intuitivo.

Participante 2

Transcrição:

PROIBIR SINAIS USAR MÃO. COMEÇAR ERRADO aENSINARb LÍNGUA-DE-SINAIS. ORALIZAR. MAS ANO 1888 CONGRESSO MILÃO. ACONTECER CONGRESSO MILÃO ACONTECER O QUE? ORALIZAR. LÍNGUA-DE-SINAIS PROIBIDO. SURD@ DIREITO APRENDER PIORAR. PARECER PRESO.

Comentários:

Sobranças franzidas: < COMECAR ERRADO >, < ORALIZAR >, 2x < ACONTECER >.

Sobranças levantadas < MAS >, < ORALIZAR >, < LINGUA-DE-SINAIS PROIBIR > e < SURD@ DIREITO >.

Observações:

Os usos das sobranças franzidas em < COMECAR ERRADO > e no primeiro emprego do termo < ORALIZAR > parecem ter tido o objetivo de enfatizar o sentido negativo⁵³ do contexto.

As sobranças franzidas repetem-se nas duas vezes em que é usado o termo < ACONTECER >, no primeiro uso não foi encontrada justificativa, mas no segundo acontecer é uma interrogativa QU- então se usa sobranças franzidas, apenas não tem a elevação da cabeça que normalmente acompanha essa expressão não manual.

As sobranças levantadas são usadas no segundo emprego do termo < MAS >, < ORALIZAR > e, também, em < LINGUA-DE-SINAIS PROIBIR >, < SURD@ DIREITO > parece que com o objetivo de destacar esses itens, sendo um uso das expressões afetivas.

Participante 3

⁵³ Sentido negativo é utilizado aqui como demonstração de algo que é ruim ou desagradável.

Transcrição:

QUANDO ENTENDER PRIMEIRO ACABAR HOJE. ANO DIFERENTE HOJE. SOCIEDADE ANO IDADE-MÉDIA SURD@ SEPARAR. PODE-NÃO JUNTO SOCIEDADE. SEMPRE PORQUE CATÓLICO ENTRAR SOCIEDADE PESSOA VIDA SURD@ SEPARAR PRECONCEITO. IX(você) ACABAR SENTIMENTO MATAR. ANTIGAMENTE FUTURO INTELIGÊNCIA CULTURA. CATÓLICA PODE IDADE MÉDIA ENTRAR VIDA SOCIEDADE VÁRIAS. SURD@ PODE-NÃO JUNTO PESSOA CIDADE. CATÓLICA ENTENDER SURD@ DIFERENTE JEITO. SEPARAR SURDO PORQUE PESSOA NÃO ENTENDER. HOJE DIA AGORA PORQUE APRENDER SURD@ DISTÂNCIA SURD@ SOCIEDADE PORQUE TUDO ACONTECER CATÓLICO AFASTAR SOCIEDADE.

Comentários:

Balanceamento de cabeça para os lados (não): < ACABAR >, 2X < PODE-NÃO>.

Balanceamento de cabeça para os lados (não) e sobrancelhas franzidas: < DIFERENTE >.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados: < HOJE >, < ACONTECER >.

Sobrancelhas franzidas: < IX(você) ACABAR SENTIMENTO MATAR >, < NÃO ENTENDER >.

Observações:

< ACABAR > e < PODE-NÃO > são realizados com balanceamento de cabeça para os lados (não). Essa é uma marcação negativa, mas não foi utilizada expressão facial junto ao movimento da cabeça. Já em < DIFERENTE > foram utilizados ambos os itens, enfatizando um sentido negativo a essa palavra.

O participante utilizou as sobrancelhas franzidas em < IX(você) ACABAR SENTIMENTO MATAR > parece que com o objetivo de enfatizar o sentido negativo em toda sentença, sendo esse o uso das expressões afetivas.

Em < NÃO ENTENDER >, as sobrancelhas franzidas foram utilizadas sem balanceamento de cabeça.

< ACONTECER > não foi encontrado sentido no uso de expressão facial nesta sentença de acordo com a literatura de expressões gramaticais, parece ter sido uso intuitivo.

Participante 4

Transcrição:

SI FAMÍLIA SURD@ POBRE TER-NÃO PODE VIDA. PRECISAR DIVULGAR ANTIGAMENTE IDADE-MÉDIA POVO SOFRER AUMENTAR POBRE DIFÍCIL VIDA SURD@ TOD@S DEPENDER FAMÍLIA VIDA. SURD@ IDADE-MÉDIA TRATAMENTO PIOR POR-ISSO ANTIGAMENTE ATRASAD@ aENSINARb ALFABETIZAÇÃO TAMBÉM PESSOA NÃO ENTENDER COMO SURD@. POR-ISSO PRECONCEITO PASSADO. ATE HOJE UNIÃO SOCIEDADE SURD@ ACONTECER DEMORAR PORQUE PESSOA SURD@ PESSOA OUVINTE PENSAR SURD@ LUTAR DESENVOLVER PESSOAs SURD@.

Comentários:

Sobrancelhas levantadas: < SI FAMÍLIA >, < SURD@ IDADE-MÉDIA >, < POR-ISSO >, < ATE HOJE >, < SURD@ >, < PORQUE >, < SURD@ >.

Sobrancelhas franzidas: < SURD@ POBRE >, < TER-NÃO >, < PRECISAR DIVULGAR >, < POVO SOFRER >, < DIFÍCIL >, < TRATAMENTO PIOR >, < POR-ISSO >, < PASSADO >, < PESSOA NÃO ENTENDER >, < PRECONCEITO >, < SOCIEDADE >, < ACONTECER DEMORAR >, < PESSOA SURD@ PESSOA >, < DESENVOLVER >.

Observações:

Este participante teve o uso de sua expressão facial solicitada pelo professor durante todo o curso. Durante a apresentação, a expressão facial do participante modificava com frequência, aparentemente utilizando as expressões por ter sido solicitado, não como algo de que ele tenha consciência.

Em < SI FAMÍLIA > o participante faz a expressão sobrancelhas levantadas, sendo correspondente ao uso gramatical de uma sentença condicional, mas parece que foi intuitivo realizado pela participante, porque mesmo ele usando a expressão não manual relacionada a condicional, o participante altera as expressões durante todo o discurso, aparentemente tentando mostrar que consegue usar as ENM que foram solicitadas.

< SURD@ POBRE >, < TER-NÃO >, < POVO SOFRER >, < DIFÍCIL >, < TRATAMENTO PIOR >, < PESSOA NÃO ENTENDER >, < PRECONCEITO > em

todos esses momentos foram usadas as sobrelhas franzidas, parece que para realçar o sentido negativo dos contextos destacados acima, sendo um uso das expressões afetivas.

Foram usadas as sobrelhas franzidas em < PRECISAR DIVULGAR >, < POR-ISSO >, < PASSADO >, < SOCIEDADE >, < ACONTECER DEMORAR >, < PESSOA SURD@ PESSOA >, < DESENVOLVER >. Foram utilizadas sobrelhas levantadas em < SURD@ IDADE-MÉDIA >, < POR-ISSO >, < ATE HOJE >, < SURD@ >, <PORQUE>, <SURD@> aparentemente de forma intuitiva em todos esses momentos.

Participante 5

Transcrição:

PAÍS EGITO SURD@ CULTUAR DEFICIENTE. PAÍS COMO GRÉCIA, ROMA, CHINA SURD@ PASSADO SURD@ XXX. NOME FS(Huesf) CHEGAR IX(aqui) BRASIL CONVIDAR REI FS(Pedro) SEGUNDO FAZER PRIMEIRA ESCOLA SURD@ BRASIL: INES. INSTITUTO BRASIL SURD@- INES. SURD@ BRASIL APRESENTAR MINISTÉRIO EDUCAÇÃO CIDADE RIO-DE-JANEIRO PRIMEIRO SURD@ BRASIL INES CRIAR FRANÇA SURD@ FS(Edouard Huef). ANO 1857 SURD@ NÃO VISUAL DESENVOLVER SIM XXX SURD@.

Comentários:

Sobrelhas levantadas: < SURD@ > e retorna o rosto ao normal quando diz < PASSADO >.

Observações:

Este participante realizou o uso da expressão facial sobrelhas levantadas apenas uma vez, aparentemente sem consciência desse uso.

Participante 6

Transcrição:

IX(eu) EXPLICAR SURD@ SOFRER ANTES. MAS AGORA 1993 ORGANIZAR COMEÇAR CRIAR COMEÇAR ORGANIZAR LEI SURD@ VER PESSOA SURD@ DIFERENTE. JÁ 1993. DEPOIS 2002 COMEÇAR DEPOIS 2005 ORGANIZAR COMEÇAR LEI DECRETO aAJUDARb PESSOA DEFICIENTE. ESSA LEI 10.436 MAIS IMPORTANTE COMUNIDADE SURD@. VER FORÇ@. VALOR COMUNIDADE SURD@. PORQUE? ANTES LIBRAS SÓ LINGUAGEM.

MAS DEPOIS MARCAR LEI 10436 MARCAR LIBRAS OFICIAL COMUNIDADE SURD@. AGORA NOME LINGUAGEM NÃO. AGORA LIBRAS. DIFERENTE. TAMBÉM LÍNGUA OFICIAL COMUNIDADE SURD@. LEI RESPEITAR LIBRAS. MAIS IMPORTANTE AGORA 2002. 24 ABRIL LEI LIBRAS OFICIAL COMUNIDADE SURD@ BRASIL. IGUAL FRANÇA, IGUAL INGLATERRA, IGUAL ALEMANHA. IGUAL. LINGUAGEM NÃO. LIBRAS LÍNGUA COMUNIDADE SURD@.

Comentários:

Sobrancelhas franzidas: < SURD@ SOFRER ANTES >.

Sobrancelhas levantadas: < MAS AGORA >, < VER PESSOA SURD@ DIFERENTE >, < LEI >, < MAS >, < LIBRAS OFICIAL COMUNIDADE SURD@ >, < AGORA >, < TAMBÉM >, < MAIS >, < AGORA 2002. 24 ABRIL >

Sobrancelhas franzidas, inclinação da cabeça para frente e tronco para frente: < ORGANIZAR COMEÇAR CRIAR COMEÇAR ORGANIZAR LEI SURD@ >, < ORGANIZAR COMEÇAR LEI DECRETO aAJUDARb PESSOA DEFICIENTE >, < MAIS >, < RESPEITAR LIBRAS >, < IGUAL FRANÇA, IGUAL INGLATERRA, IGUAL ALEMANHA. IGUAL. LINGUAGEM >.

Sobrancelhas levantadas e olhos arregalados: < VALOR COMUNIDADE SURD@ >.

Sobrancelhas levantadas, cabeça com inclinação para frente, tronco para frente em < PORQUE? >.

Sobrancelhas levantadas, olhos arregalados e tronco para trás em < ANTES LIBRAS >.

Balanceamento de cabeça para os lados (não): 2x < NÃO >.

Observações:

< SURD@ SOFRER ANTES > foram usadas sobrancelhas franzidas, mas parece que para enfatizar o sentido negativo do contexto, sendo utilizada expressão afetiva.

< MAS AGORA > sobrancelhas levantadas com construção em tópico.

< ORGANIZAR COMEÇAR CRIAR COMEÇAR ORGANIZAR LEI SURD@ >, nesse momento foram utilizadas sobrancelhas franzidas, cabeça com inclinação para frente, tronco para frente, mas parece que com o objetivo de dar ênfase ao sentido de “início”, sendo um uso de expressão afetiva.

Há sobranceiras levantadas em < VER PESSOA SURD@ DIFERENTE >, < LEI >, < LIBRAS OFICIAL COMUNIDADE SURD@ >, < AGORA >, < TAMBÉM >, < MAIS >, < AGORA 2002. 24 ABRIL > aparentemente para atrair a atenção do interlocutor na sentença, sendo um uso das expressões afetivas.

Sobranceiras franzidas, cabeça com inclinação para frente, tronco para frente em < ORGANIZAR COMEÇAR LEI DECRETO aAJUDARb PESSOA DEFICIENTE > parece que com o objetivo de dar ênfase ao sentido de “início”, sendo uma das expressões afetivas.

< MAIS > sobranceiras franzidas, cabeça com inclinação para frente, tronco para frente, não foi encontrada motivação para tal uso.

Sobranceiras levantadas e olhos arregalados em < VALOR COMUNIDADE SURD@ > parece que com o objetivo de chamar a atenção para a sentença, sendo um uso das expressões afetivas.

< PORQUE? > sobranceiras levantadas, cabeça com inclinação para frente, tronco para frente. As expressões utilizadas não condizem com esse tipo de interrogativa. Acredita-se que a cabeça com inclinação para frente e o tronco para frente foram utilizados para dar ênfase à interrogativa, apesar de não ter usado expressões gramaticais.

< ANTES LIBRAS > uso de sobranceiras levantadas, olhos arregalados e tronco para trás. O objetivo é levar a atenção para a sentença usando a sobranceiras levantadas e olhos arregalados e ainda marcar o passado através do sinal manual e o não manual corpo para trás.

< MAS > sobranceiras levantadas com construção em tópico.

Houve balanceamento de cabeça para os lados (não) nas duas ocorrências de < NÃO >, mas não foi utilizada expressão facial junto ao movimento da cabeça.

As sobranceiras franzidas, cabeça com inclinação para frente, tronco para frente < RESPEITAR LIBRAS > foram usadas aparentemente de forma intuitiva.

< IGUAL FRANÇA, IGUAL INGLATERRA, IGUAL ALEMANHA. IGUAL. LINGUAGEM > este participante utilizou as sobranceiras franzidas aparentemente para chamar a atenção para a sentença, sendo utilizada expressão afetiva.

Resumo das observações na turma de Libras avançado I

É perceptível, nas observações realizadas nas apresentações dos alunos do avançado I, que as narrativas individuais são minimamente coesas e a estrutura linguística usada não é muito elaborada, sendo constantemente empregado o uso da estrutura do português nas sentenças e erros são frequentes.

- Seria uma expressão facial natural, para eles, usar sobrancelhas levantadas para destacar elementos importantes na frase? Os participantes têm consciência dos usos que fazem das ENM? Por que foram tão pouco utilizados os movimentos de tronco?

- Mesmo os alunos sendo do nível avançado I, aparentemente, eles ainda não têm consciência sobre os usos gramaticais das ENM e as utilizam com frequência de forma intuitiva, por isso destacam elementos importantes da frase com a sobrancelha levantada. Os movimentos do tronco, parece também não haver consciência sobre seus usos.

6.3 - OBSERVAÇÕES DE AULAS DAS TURMAS DE LIBRAS

Foram analisados trechos de vídeos registrados pela pesquisadora em três aulas da turma de Libras básico I e três aulas da turma de Libras avançado I em momentos da explicação de vocabulários. Na turma de básico I, alguns momentos eram de dinâmicas entre os alunos, não sendo possível captar imagens do professor que ficava acompanhando as interações dos alunos. Na turma do avançado I, outros momentos foram de prática de leitura e interpretação de textos por parte dos alunos, e não era possível captar imagens do professor por ele estar assistindo e interagindo pontualmente com relação à atividade realizada pelos alunos.

Foram escolhidas uma aula do primeiro mês de curso, uma aula do meio do curso e uma aula do último mês, apresentadas a seguir nessa mesma ordem.

As observações seguiram os mesmos parâmetros da observação de vídeos da apresentação dos alunos já descrita nesta pesquisa.

6.3.1 - Observações de aulas da turma de Libras básico I

Tabela 10 – Duração e tema dos vídeos observados na turma Libras básico I

	Duração dos vídeos em minutos	Tema
Aula B	16min	Contexto de Sala de Aula
Aula C	15min	Família
Aula D	21min	Cores

Fonte: Própria autora.

Segue a tabela referente à análise quantitativa de usos das ENM realizados pelo professor da turma de Libras básico I durante os vídeos analisados.

Tabela 11- Análise quantitativa das expressões não manuais usadas pelo professor durante aulas presenciais registradas em vídeos da turma de Libras básico I

	Sobranceiras Franzidas	Olhos Arregalados	Sobranceiras Levantadas	Bochechas Contraídas	Bochecha Inflada	Franzír Nariz	Balanceamento de Cabeça para Frente e para trás (Sim)	Balanceamento de Cabeça para os Lados (Não)	Inclinação da Cabeça para a Frente	Inclinação da Cabeça para o Lado	Inclinação da Cabeça para Trás	Tronco para Frente	Tronco para Trás	Balanceamento Alternado dos Ombros	Balanceamento Simultâneo dos Ombros	Balanceamento de um Único Ombro	Ação Construída
Aula B	33	61	61	0	1	0	6	10	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Aula C	15	42	42	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aula D	22	50	50	2	0	0	3	1	7	0	0	1	0	0	0	0	0
Soma Total	70	153	153	2	1	0	13	11	8	0	0	1	0	0	0	0	0

Fonte: Própria autora.

Apresenta-se, neste momento, a descrição dos resultados referentes aos usos das ENM realizadas pelo professor da turma de Libras básico I durante os vídeos analisados. As aulas *B*, *C* e *D* correspondem às aulas descritas no capítulo Relato de Observações.

Aula B - Tema: Contexto da sala de aula

Contextualizando

Nesse momento da aula, o professor ensinava sinais relacionados ao contexto escolar. Ele mostrava o sinal depois apontava o objeto na sala. Em seguida, começou a escrever as palavras no quadro e fazia os sinais correspondentes.

Observações

O professor usava sobrancelhas franzidas para perguntar aos alunos o significado do sinal que estava fazendo e aguardava a resposta deles. Houve inclinação da cabeça para frente quando esperava a resposta dos alunos.

Quando mostrava o sinal em Libras, o professor fazia a sinalização com sobrancelhas levantadas e olhos arregalados.

Quando ensinava sinais negativos usava balanceamento da cabeça para os lados. Enquanto fazia o sinal de GOSTAR-NÃO e SABER-NÃO, o professor usou sobrancelhas franzida, mas os alunos não copiaram a expressão facial.

O professor usou a bochecha inflada quando deu o exemplo de uma moto bater, então utilizou a bochecha inflada como expressão vinculada ao sinal de MOTO.

O professor alternava entre a expressão neutra, as sobrancelhas franzidas e olhos arregalados e sobrancelhas levantadas durante o ensino dos conteúdos. Em alguns momentos ele dizia frases de exemplo com as sobrancelhas o tempo todo levantadas e olhos arregalados.

Aula C- Tema: Família

Contextualizando

Nesse momento, o professor sinalizou os sinais dos membros da família e depois contou a história da sua família.

Observações

Durante a narrativa da história contada pelo professor, os alunos pararam várias vezes para falar e sinalizar o que tinham entendido da história para conferir se estava correto. Durante as intervenções dos alunos não foi identificado uso das ENM. O professor repetia, várias vezes, a mesma parte da história ou um mesmo sinal, até que tivesse resposta positiva sobre o entendimento dos alunos.

Aula D- Tema: Cores

Contextualizando

Nesse momento de aula o professor ensinava sinais relacionados a cores. No início da aula o professor dizia frases curtas usando as cores para que os alunos entendessem o contexto de uso e o sinal da cor. Depois, ele começou a mostrar o lápis de uma cor e mostrar o sinal. Após todas as cores sinalizadas, começou a mostrar os lápis e os alunos respondiam com o sinal.

Observações

O professor arregalava os olhos e levantava as sobrancelhas quando dizia a frase utilizando a cor que queria ensinar o sinal. Ele repetia o sinal e a frase até que os alunos compreendessem o significado. Durante a frase, ele sinalizava com os olhos arregalados e sobrancelhas levantadas.

Em outros momentos, mostrava o lápis de cor com olhos arregalados e sobrancelhas levantadas e aguardava a resposta dos alunos referente ao sinal da cor.

Os alunos copiavam o sinal da cor indicada sem ENM e os que copiavam parte da frase sinalizada também não utilizavam as ENM.

Ele utilizava os olhos arregalados e sobrancelhas levantadas aparentemente com o objetivo de chamar a atenção dos alunos, sendo uma expressão afetiva.

Quando ele corrigia os alunos que estavam realizando o sinal com a configuração de mão incorreta, ele usava sobrancelhas franzidas, sendo uma expressão afetiva. Em interrogativas Sim/Não, o professor utilizava cabeça com inclinação para a frente, olhos arregalados e sobrancelhas levantadas. Em interrogativas QU- o professor utilizava cabeça com inclinação para a frente e sobrancelhas franzidas, algumas vezes com a boca apertada em “U” para baixo, algumas vezes com as palmas da mão para cima, com o sinal de < ENTÃO >. Parece que o movimento de cabeça foi utilizado para marcar ênfase nas interrogativas.

Figura 12 - Representação das expressões interrogativas usadas pelo professor

		
CABEÇA PARA FRENTE, SOBRANCELHAS FRANZIDAS E BOCA EM U	CABEÇA PARA FRENTE, SOBRANCELHAS FRANZIDAS, BOCA EM U E SINAL DE ENTÃO	SOBRANCELHAS FRANZIDAS, CABEÇA PARA FRENTE E SINAL DE ENTÃO

Fonte: Própria autora.

O professor utilizou bochechas contraídas alternada com bochecha “normal” para sinalizar laranja. Alguns alunos copiaram a expressão não manual e outros copiaram apenas a sinalização manual.

O professor usou o tronco para frente e sobrancelhas franzidas quando disse < VERDE-ESCURO >. Os alunos copiaram apenas o sinal manual. Apenas uma aluna repetiu a sobrancelhas franzidas. Expressões realizadas para intensificar o sentido da cor escura.

Quando o professor sinalizou < VERDE-CLARO > ele usou sobrancelhas levantadas e olhos arregalados. Os alunos copiaram apenas o sinal manual de < CLARO >. Expressões realizadas para intensificar o sentido da cor clara.

O professor realizou o balanceamento da cabeça para frente e para trás (sim) quando algum aluno acertava.

6.3.2 - Observações de aulas da turma de Libras avançado I

Tabela 12 –Duração e tema dos vídeos observados na turma Libras Avançado I

	Duração dos vídeos em minutos	Tema
Aula C	15min	Direito e Política
Aula E	16min	Avaliações
Aula F	21min	Grupos Sociais

Fonte: Própria autora.

Apresenta-se abaixo a tabela referente a análise quantitativa de usos das ENM realizados pelo professor da turma de Libras avançado I durante os vídeos analisados.

Tabela 13- Análise quantitativa das expressões não manuais usadas pelo professor durante aulas síncronas registradas em vídeos da turma de Libras avançado I

	Sobrancelhas Franzidas	Olhos Arregalados	Sobrancelhas Levantadas	Bochechas Contraídas	Bochecha Inflada	Franzir Nariz	Balancamento de Cabeça para Frente e para trás (Sim)	Balancamento de Cabeça para os Lados (Não)	Inclinação da Cabeça para a Frente	Inclinação da Cabeça para o Lado	Inclinação da Cabeça para Trás	Tronco para Frente	Tronco para Trás	Balancamento Alternado dos Ombros	Balancamento Simultâneo dos Ombros	Balancamento de um Único Ombro	Ação Construída
Aula C	5	0	4	0	0	0	16	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0
Aula E	4	0	2	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aula F	8	0	7	0	0	0	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Soma Total	17	0	13	0	0	0	37	2	0	2	0	0	1	0	0	0	3

Fonte: Própria autora.

É exposto, neste momento, a descrição dos resultados referentes aos usos das ENM realizadas pelo professor da turma de Libras Avançado I durante os vídeos analisados. As aulas C, E e F correspondem as aulas descritas no capítulo Relato de Observações.

Aula C- Tema: Direito e Política

Contextualizando

Neste momento da aula o professor ensinava sinais sobre direito e política e os alunos repetiam os sinais propostos por ele. Um *slide* era exibido com as palavras a serem ensinadas pelo professor. Em um segundo momento, ele apontava a palavra no *slide* e os alunos sinalizavam.

Observações

O professor realizou balanceamento para frente e para trás (sim), quando dava um retorno positivo para os alunos.

O professor usou o levantamento de sobrancelha três vezes em momentos diferentes quando disse < OU >, enfatizando a opcionalidade. E, também, em < RECONHECER >, neste momento buscando a atenção dos alunos para a forma correta desta sinalização manual.

O professor utilizou o tronco para trás em < VERBA bDARa >, devido a estar recebendo a “verba”, o movimento do tronco foi para enfatizar o receber.

Ele usou sobrancelhas franzidas em < PARECE >, < TANTO FAZ > e < DIREITOS IGUAIS >. Parece que para enfatizar estes momentos, usando expressões afetivas.

E usou sobrancelhas franzidas e boca em “U” para baixo em < COMO >, parece que como marca desta interrogativa.

Quando disse < OFICIAL >, o professor usou sobrancelhas franzidas e protusão de lábios para frente. Usando as expressões afetivas para enfatizar o termo. Três alunos copiaram apenas o sinal manual e outros três copiaram o sinal manual e a ENM.

O professor usou inclinação para o lado quando fez um tipo de sinal e depois outro tipo de sinal para o mesmo termo em português.

Aula E- Tema: Avaliações

Contextualizando

Neste momento, o professor ensinava sinais relacionados a tipos de avaliações. Ele utilizava um *slide* com as palavras a serem ensinadas na aula. Em um segundo momento, ele apontava a palavra no *slide* e os alunos sinalizavam.

Nesta aula, houve interrupção dos alunos com perguntas referentes aos sinais ou aos contextos relacionados aos sinais.

Observações

O professor usou o balanceamento de cabeça para frente e para trás (sim) quando um aluno sinalizava corretamente.

Ele usou as sobrancelhas franzidas e boca em “U” para baixo em < INTELIGENTE >, possivelmente para intensificar o sinal de inteligente.

O professor usou sobrancelhas franzidas em < DIFERENTE >, < FORÇA >, < CONHECE? >, provavelmente com o objetivo de enfatizar essas palavras.

Além de sobrancelhas levantadas em < MAS > e < OU >, com o objetivo de dar ênfase a oposição e a opcionalidade entre os itens que estavam sendo sinalizados.

Aula F- Tema: Grupos sociais

Contextualizando

Neste momento, o professor ensinou sinais relacionados a grupos sociais e profissões. Um *slide* era exibido com as palavras a serem ensinadas pelo professor. Em um segundo momento, ele apontava a palavra no *slide* e os alunos sinalizavam.

Observações

O professor usou o balanceamento de cabeça sim e não para concordar ou discordar dos alunos. Os alunos copiaram os sinais manuais feitos pelo professor.

O professor usou sobrancelhas franzidas em < PEQUENO > intensificando o adjetivo, < IMPORTANTE > intensificando o adjetivo, < O QUE É? > marcando a interrogativa, < EU? > marcando a interrogativa, < TREINAR > enfatizando o verbo, < EXPRESSÃO > como expressão relativa ao sinal, < TAMBÉM >, < QUALQUER COISA > uso de expressão afetiva.

Ele usou sobrancelhas levantadas em < CONCURSO LA SÃO PAULO > e 2x< TAMBÉM > parece que com o objetivo de dar ênfase a frase e a palavra. Em < OU > usou a expressão facial aparentemente para enfatizar a opcionalidade marcada na sentença dita pelo professor.

O professor realizou uma ação construída quando exemplificou a importância do uso das palavras aprendidas, nesta aula, para vídeos de divulgação. Ele mostrou como é uma pessoa em um vídeo de divulgação:

OLÁ! VENHA CURSO, CLIQUE IX(aqui). VESTIBULAR COMEÇAR ESTUDAR ANTES.

Ele parou a ação construída e disse que os alunos poderiam explicar o conteúdo da divulgação dessa forma. E continuou em outra ação construída.

CONCURSO DEM(lá) SÃO PAULO, TER SALÁRIO BOM R\$3.268,00. FACULDADE R\$8.500,00. VAMOS. CURSO AULA INSCRIÇÃO. VEM.

Depois ele disse que é importante utilizar as ENM, como no exemplo que ele sinalizou. Depois, ele fez a ação construída de uma pessoa divulgando um curso sem animação e sem ENM.

Oi! VEM CURSO BOM. FAZER INSCRIÇÃO. BOM. VAI.

O professor conclui que se não tem ENM e animação no vídeo de divulgação ninguém vai se interessar em comprar o que está sendo divulgado.

Resumo das observações das aulas das turmas de Libras

É importante que os alunos de cursos de línguas de modalidade gestual-visual aprendam a prestar atenção ao formato de mão, localização, orientação, movimento e características não manuais de cada sinal. Precisam desenvolver também suas habilidades perceptivas e motoras, para reproduzir corretamente os sinais feitos pelo professor. (MCKEE; MCKEE, 1992; MIRUS, RATHMANN; MEIER, 2001; ROSEN, 2004).

Percebeu-se que, durante as aulas, os alunos copiavam a sinalização manual que os professores ensinavam, mas muitos não copiavam as ENM realizadas pelos professores, quando elas eram necessárias no contexto ensinado. Identificou-se o uso frequente de olhos arregalados e sobrancelhas levantadas pelo professor da turma de Libras básico I. Parece que o professor da turma de Libras básico I utiliza ENM com frequência para chamar a atenção dos alunos para sua explicação. O professor da turma de Libras avançado não faz isso, talvez porque seus os alunos já conhecem melhor a língua.

6.4 - DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresenta-se a discussão dos resultados encontrados nesta pesquisa, de modo a permitir que se possa avaliar a contribuição do trabalho, o alcance dos seus objetivos e a verificação dos questionamentos apresentados.

Os ouvintes que aprendem as línguas de sinais como L2 estão aprendendo uma língua de modalidade distinta daquela utilizada por eles no dia a dia. Se por um lado, ao aprender o Português como primeira língua, os ouvintes desenvolvem habilidades que são vinculadas ao uso da voz e da audição, que são fatores sonoros, por outro lado, no aprendizado da Libras, é preciso utilizar a visão para a recepção da informação e o corpo na relação com o espaço, para que a comunicação aconteça.

Sabe-se que as ENM muitas vezes são consideradas uma das áreas mais difíceis de domínio para aprendizes de línguas de sinais (MCKEE; MCKEE, 1992; WILCOX; WILCOX, 1997; WOLL, 2012). Com base nas descrições realizadas a partir das observações de vídeos produzidos, durante esta pesquisa com alunos e professores das turmas de Libras básico I e Libras avançado I, vamos discutir alguns pontos que são importantes para reflexão.

A quantidade de sentenças produzidas pelos alunos em que se percebe o uso das expressões de forma intuitiva é considerável. Por exemplo:

Tabela 14 - Análise quantitativa das expressões usadas pelos alunos de Libras que foram percebidas como sendo intuitivas

Participantes	Olhos Arregalados + Sobrancelhas Levantadas		Sobrancelhas Levantadas		Sobrancelhas Franzidas		Sobrancelhas Franzidas+ Cabeça com inclinação para a Frente + Tronco para Frente	
	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes
BÁSICO								
Participante 8	< LIBRAS >, < APRENDER >, < aENSINARb >	3		0		0		0
Participante 9	< BOA NOITE >, < POSS(meu) SINAL >	2		0		0		0
Participante 12	< LIBRAS >, < IX(eu) MORAR BH >, < MORAR JUNTO FAMÍLIA >, < MÃE(...) POSS(meu) PAI(...) POSS(meu) HOMEM-IGUAL(...) >, < TAMBEM >	5		0		0		0
Participante 14	< POSS(meu) NOME >, < POSS(meu) SINAL >, < PORQUE? >, < GRANDE >, < EXEMPLO >	5		0		0		0
Soma por Tipo de Expressão Não Manual		15		0		0		0

Participantes	Olhos Arregalados + Sobrancelhas Levantadas		Sobrancelhas Levantadas		Sobrancelhas Franzidas		Sobrancelhas Franzidas + Cabeça com inclinação para a Frente + Tronco para Frente		
	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	
AVANÇADO									
Participante 1	< SURD@ >, < AS-VEZES >, < EXPLICAR ACREDITAR >, < SURD@ FONO FALAR >	4	< HOJE >	1		0		0	
Participante 3	< ACONTECER >	1		0		0		0	
Participante 4		0	< SURD@ IDADE MEDIA >, < POR-ISSO >, < ATE HOJE >, < SURD@ >, < PORQUE >, < SURD@ >, < SI FAMILIA >	7	< PRECISAR DIVULGAR >, < POR-ISSO >, < PASSADO >, < SOCIEDADE >, < ACONTECER DEMORAR >, < PESSOA SURD@ >, < PESSOA >, < DESENVOLVER >	7			
Participante 6		0		0		0	< RESPEITAR LIBRAS >	1	
Soma por Tipo de Expressão Não Manual		5		8		7		1	
									21

Fonte: Própria autora.

Percebe-se que a quantidade de usos considerados intuitivos é grande. Nota-se que, nestes momentos, os participantes realizaram expressões faciais e corporais junto a sinalização sem ter consciência da motivação para o uso daquela expressão, naquele momento. Foi percebido que alguns alunos utilizaram as ENM, mas sem conhecer suas regras e usos gramaticais. Boa parte dos usos que se considera intuitivos envolve o uso de sobrancelhas levantadas e olhos arregalados. Então, foram selecionados os usos de olhos arregalados durante a sinalização dos alunos e relacionados, a seguir, para discussão posterior.

Tabela 15 - Análise quantitativa de ocorrências de olhos arregalados utilizados pelos alunos de Libras

Participante	Olhos Arregalados + Balanceamento de Cabeça para os Lados (Não)		Inclinação da Cabeça para o Lado + Sobrancelhas Levantadas + Olhos Arregalados		Balanceamento de Cabeça para os Lados (Não) + Olhos Arregalados + Sobrancelhas Levantadas		Sobrancelhas Levantadas + Olhos Arregalados + Tronco para Trás	
	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes
BÁSICO								
Participante 1		0		0		0		0
Participante 5		0		0		0		0
Participante 7		0		0		0		0
Participante 8		0		0		0		0
Participante 9		0		0		0		0
Participante 12		0		0		0		0
Participante 14	< DESCULPA >.	1						
Participante 15		0	< GRANDE >.	1		0		0
Soma por Tipo de Expressão Não Manual		1		1		0		0

Participante	Olhos Arregalados + Sobrancelhas Levantadas		Olhos Arregalados		Sobrancelhas Levantadas + Olhos Arregalados + Leve Abaixamento da Cabeça	
	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes
BÁSICO						
Participante 1	< IX(eu) NOME >	1		0		0
Participante 5		0	< OUVINTE >, < IMPORTANTE >, < IX(eu) aENSINARb POSS(meu) FILHO IMPORTANTE APRENDER LIBRAS >.	3		0
Participante 7	< BOM DIA >, < ALUN@ CURSO LIBRAS UFMG >, < SEGUNDO >.	3		0		0
Participante 8	4x < aENSINARb >, 2x < APRENDER >, 3x < LIBRAS >, < AGORA >.	10		0		0
Participante 9	< BOA NOITE >, < POSS(meu) SINAL >.	2		0	< TUDO BEM? >.	1
Participante 12	< IX(eu) MORAR BH >, < MORAR JUNTO FAMÍLIA >, < MÃE(...) POSS(meu) PAI(...) POSS(meu) HOMEM-IGUAL(...) >, < TAMBEM >, < LIBRAS >.	5		0		0
Participante 14	< POSS(meu) NOME >, < POSS(meu) SINAL >, < PORQUE? >, < GRANDE >, < EXPRESSÕES FACIAIS >, < EXEMPLO >.	6		0		0
Participante 15		0		0		0
Soma por Tipo de Expressão Não Manual		27		3		1

	Olhos Arregalados + Sobrancelhas Levantadas		Olhos Arregalados		Sobrancelhas Levantadas + Olhos Arregalados + Leve Abaixamento da Cabeça		Olhos Arregalados + Balanceamento de Cabeça para os Lados (Não)		Inclinação da Cabeça para o Lado + Sobrancelhas Levantadas + Olhos Arregalados		Balanceamento de Cabeça para os Lados (Não) + Olhos Arregalados + Sobrancelhas Levantadas		Sobrancelhas Levantadas + Olhos Arregalados + Tronco para Trás		
	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	Quando	Quantas vezes	
AVANÇADO															
PARTICIPANTE 1	< SURD@ >, < AS-VEZES MANDAR >, < EXPLICAR ACREDITAR >, < SURD@ PORQUE >, < SURD@ FONO FALAR >	5		0		0		0		0		< NÃO >.	1		0
PARTICIPANTE 3	< HOJE >, < ACONTECER >.	2		0		0		0		0		0		0	
PARTICIPANTE 6	< VALOR COMUNIDADE SURD@ >	1		0		0		0		0		0		< ANTES LIBRAS >.	1
Soma por Tipo de Expressão Não Manual		8		0		0		0		0		1		1	

Fonte: Própria autora.

Na turma de Libras básico I, o número de realizações de olhos arregalados é grande. Quando se observa o professor do básico I sinalizando durante a aula, percebe-se que ele realiza o uso de olhos arregalados e sobrancelhas levantadas diversas vezes. Talvez isso possa ter influenciado os alunos a utilizar esta expressão repetidas vezes. Mas como esta ocorrência aconteceu também no avançado, no qual o professor não utiliza esse tipo de expressão com frequência, não temos como mapear, nesta pesquisa, o porquê dessas realizações. O que faremos é dialogar com autores que perceberam situações semelhantes.

É possível que os alunos utilizem os olhos arregalados para chamar a atenção de itens na frase, mas não se sabe se isso ocorre de forma consciente ou inconsciente.

Os Participantes 3, 10, 12 da turma de Libras básico I já tinham um pouco mais de contato com a Libras por já haverem feito outro curso antes ou disporem de contato com surdos e os participantes 1, 2 e 6, da turma de Libras avançado I tinham contato com surdos. É perceptível que eles utilizam bastante as expressões, às vezes com sentido gramatical, às vezes afetivo. De modo geral, esse contato prévio com surdos pode ter influenciado o uso das expressões que realizaram.

Uma pesquisa conduzida por McIntire e Reilly (1988), examinou 24 fitas de vídeo de crianças surdas de 1 a 4 anos aprendendo ASL como primeira língua. Realizaram transcrições observando como as crianças utilizavam as expressões afetivas e gramaticais. Percebeu-se que, provavelmente, “o conhecimento afetivo serve como uma ponte para a gramática facial e auxilia a criança a entrar no sistema linguístico⁵⁴” (MCINTIRE; REILLY, 1988, p. 358, tradução nossa). É importante frisar que segundo eles, a informação facial afetiva não pode ser assimilada e usada da mesma forma pelo sistema linguístico, pois a gramática é operativa.

Ainda segundo a pesquisa, citada acima, os advérbios faciais aparecem nos dados colhidos por eles, em crianças de dois anos de idade, sendo que as crianças imitam o comportamento facial de quem cuida delas. As crianças experimentam essas expressões advérbias com os sinais manuais. As crianças foram vistas utilizando expressões não-manuais com sinais afetivos e advérbios faciais.

⁵⁴ Affective knowledge serves as a bridge to the facial grammar and assists the child in entering the linguistic system. This knowledge encourages her to recognize that the face plays a significant.

McIntire e Reilly (1988) pesquisaram também como acontecia o aprendizado de expressões afetivas e gramaticais em alunos adultos de L2. Foi realizada uma curta entrevista com perguntas simples e um exercício de imitação com foco nos não manuais, sendo que as frases geradas como estímulo tinham formas afetivas como nojo, tristeza e formas linguísticas.

Os participantes do experimento foram todos inscritos em cursos de crédito universitário em língua de sinais americana. Dez estavam em uma turma de nível 3, e dez tinham acabado de concluir um curso intensivo de instrução de nível 1 e nível 2 (120 horas). Quatro dos alunos de nível 3 são deficientes auditivos, cresceram com a educação oral, e começaram a sinalizar quando entraram na graduação⁵⁵ (MCINTIRE; REILLY, 1988, p. 361, tradução nossa).

O resultado apresentado pelos grupos foi que ambos se saíram melhor no comportamento afetivo e comunicativo e a qualidade caiu nos momentos relacionados aos comportamentos exclusivamente linguísticos. Percebeu-se que “[...]alunos podem saber que eles deveriam estar fazendo algo com seus rostos, mas que eles não sabem ou não podem controlar quando as ações faciais deveriam ocorrer”⁵⁶ (MCINTIRE; REILLY, 1988, p. 363, tradução nossa). A pesquisa feita por McIntire e Reilly (1988) concluiu que os alunos não sabem exatamente como e quando usar a musculatura de seu próprio rosto com a sinalização manual. Além disso, os alunos percebem o uso das expressões faciais como um complemento ao sinal manual e não como marcador de sentença. Para eles, é com o tempo que os alunos aprendem a usar as ENM, esta é uma característica percebida também em crianças surdas em período de aquisição.

Descreve-se, aqui, um pouco desta pesquisa realizada por McIntire e Reilly (1988) por perceber semelhança nas observações feitas por eles e os estudos desta dissertação. Um item que se percebeu frequente, segundo McIntire e Reilly (1988) foi que “alunos de nível 3, em suas respostas a todas as frases (mesmo aquelas sem nenhum comportamento facial significativo) foi adicionada a marcação de tópicos com bastante

⁵⁵ The participants in the experiment were all enrolled in regular university credit courses in American Sign Language. Ten were in a level-3 class, and ten had just completed an intensive "block course" of level-1 and level-2 (120 hours) instruction. Four of the level-3 students are hearing impaired, grew up with oral education, and began to sign as undergraduates.

⁵⁶ [...] students may know that they ought to be doing something with their faces but that They either do not know or cannot control *when* the facial actions ought to occur.

regularidade”⁵⁷ (MCINTIRE; REILLY, 1988, p.371, tradução nossa). Além disso, os alunos expandiram o marcador de tópico para mais de um sinal na sentença.

Nas observações realizadas, nesta dissertação, percebemos o uso constante, pela maioria dos participantes, do levantamento de sobrancelhas aparentemente para chamar a atenção para algum item da frase. Também foram percebidos usos frequentes de olhos arregalados e ainda sobrancelhas franzidas em vários momentos. A conclusão da pesquisa de McIntire e Reilly (1988) auxilia na compreensão dos acontecimentos narrados, nesta dissertação.

Descobrimos que os alunos adultos que aprendem um segundo idioma podem compreender perguntas sim / não marcadas facialmente, perguntas QU, ambas negações, sentenciais e lexicais, e alguns adverbiais específicos (por exemplo, 'cs', 'mm') - todos os quais foram ensinados explicitamente em seus cursos de ASL. No entanto, é difícil para eles produzi-los de forma eficaz, ou seja, como fazem usuários nativos de ASL. Estamos sugerindo que esses adultos usem, tanto quanto crianças fazem, seu conhecimento pré-existente do padrão comunicativo e sinais faciais afetivos universais para interpretar marcadores linguísticos de ASL. Essa estratégia pode ter sucesso, principalmente porque um adulto já sabe o que são perguntas e o que é negação e o que se espera (pelo menos inconscientemente) encontrar em tais estruturas nesta nova e diferente língua. O obstáculo básico para alunos adultos de L2 é atender e usar linguisticamente, não apenas de forma comunicativa e afetiva. Em conclusão, descobrimos que para os alunos L1 e L2, o conhecimento afetivo e comunicativo pré-existente servem como uma transição, encorajando o aluno a ‘prestar atenção’ aos rostos⁵⁸ (MCINTIRE; REILLY, 1988, p. 373, tradução nossa).

As conclusões expostas pelos autores são percebidas também nesta pesquisa. Parece que alguns alunos, observados nesta dissertação, utilizam as ENM de forma intuitiva e afetiva. E uma possibilidade é que esse conhecimento prévio das expressões afetivas impulsionem os alunos no uso das expressões faciais que podem vir a se tornar ENM a partir do aprofundamento do conhecimento na língua.

⁵⁷ Level-3 students in their responses to all sentences (even those with no significant linguistic facial behaviors) added topic marking quite regularly.

⁵⁸ We have found that adult second language learners can comprehend facially marked yes/no questions, wh- questions, both sentential and lexical negation, and some specific adverbials (e.g. 'cs', 'mm') -- all of which were taught explicitly in their ASL courses. Nevertheless, it is difficult for them to produce these effectively, i.e. as native users of ASL do. We are suggesting that these adults use, much as children do, their pre-existing knowledge of standard communicative and universal affective facial signals to interpret ASL linguistic markers. This strategy can succeed, largely because an adult already knows what questions are and what negation is and expects (at least unconsciously) to find such structures in this new and diferente language. The basic hurdle for adult L2 learners is to attend to and use faces linguistically, not just communicatively and affectively.

Outra pesquisa sobre o aprendizado de ENM por aprendizes de L2, que completa as observações desta dissertação, é de Rosen (2004). Em pesquisa realizada com alunos ouvintes, aprendizes de ASL, Rosen (2004) examina os erros de produção na fonologia lexical. Alguns resultados foram percebidos, como a forma que os alunos mudaram a característica da expressão não manual em perguntas, por exemplo. Usaram de forma contrária as sobancelhas em formação de perguntas em ASL, sendo contrário o uso das sobancelhas levantadas para perguntas de Sim/Não e sobancelhas semicerradas para perguntas QU-.

Essas observações estão em conformidade com a previsão de CPM [Cognitive Phonology Model] de que os alunos mudariam recursos não manuais. Eles também estão de acordo com as descobertas de Reilly e Anderson (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1990, 1991) que as crianças aprendizes tendem a substituir um recurso não-manual por outro nas questões QU-. Eu argumento que os erros dos alunos em segmentos não manuais para perguntas QU- revelam problemas ao incorporar não manuais junto com os manuais. Os alunos nestes exemplos inverteram o conjunto. Enquanto eles demonstraram uma consciência do uso de segmentos não manuais em interpretações de sinais, erros em sua produção implicam que os alunos estavam, pelo menos, tentando descobrir qual segmento não manual está associado a qual tipo de pergunta⁵⁹ (ROSEN, 2004, p. 50, tradução nossa).

O que é descrito por Rosen (2004) é percebido, nesta dissertação, quando os participantes 2, 5, 6, 8, 12, 13, 14 da turma de Libras básico I e os participantes 1, 2 e 6 da turma de Libras avançado I fizeram expressões de forma não compatível com a literatura referente aos usos das ENM em perguntas. Apenas dois destes, não fizeram expressão nenhuma durante a interrogativa, os outros parece que entendem que é necessário o uso de ENM em interrogativas, mesmo que não as produzam.

Outro tipo de erro na produção de ENM discutido na pesquisa de Rosen (2004) é que “alguns alunos de L2 sinalizam itens lexicais sem incorporar o segmento não

⁵⁹ These observations conform with the CPM prediction that learners would switch nonmanual features. They are also in keeping with the findings of Reilly & Anderson (2002), and Reilly, McIntire & Bellugi (1990, 1991) that child learners tend to substitute one nonmanual feature for another in wh-questions. I argue that the learner errors in nonmanual segments for wh-question forms reveal problems incorporating nonmanual along with the manuals. The learners in these examples reversed the settings. While they demonstrated an awareness of the use of nonmanual segments in sign renditions, errors in their production imply that the learners were at least trying to figure out which nonmanual segment is associated with which type of question.

manual em sinais envolvidos com aspecto, tamanho e questões⁶⁰” (ROSEN, 2004, p. 55, tradução nossa). Outra percepção do estudo de Rosen (2004) é que os alunos focam nos sinais manuais do professor. “Isso reflete seu processamento perceptivo pobre do espaço linguístico visual estabelecido pelo professor⁶¹” (ROSEN, 2004, p. 55, tradução nossa). Os alunos acabam por produzir sinais com:

a localização, movimento, e orientação da palma em uma imagem espelhada ou paralela. Eles também podem não detectar a colocação e o número de recursos dentro dos segmentos na formação do sinal. Esses erros articulatórios são espelhamento, paralelizações, acréscimos e exclusões de segmentos articulatórios⁶² (ROSEN, 2004, p. 56, tradução nossa).

Portanto, segundo Rosen (2004), alguns erros realizados pelos aprendizes adultos de línguas de sinais como L2 podem ocorrer por utilizarem estratégias cognitivas que ainda não estão bem formadas para articular os esquemas corporais para produção dos segmentos fonológicos.

McKee (1992) propôs uma pesquisa no Programa de Estudos de Surdos na Califórnia em que analisou aulas de ASL dos níveis 1 a 5. Foram 72 alunos e 12 professores de ASL, sendo 6 professores surdos e 6 ouvintes a maioria com mais de 14 anos de experiência. Foram entregues questionários para professores e alunos pedindo para identificar as principais dificuldades do aprendizado da ASL.

Os alunos e professores apontaram que uma das maiores dificuldades estava na sintaxe e gramática da ASL. Um professor sugeriu que essa dificuldade poderia ser devido a falta de conhecimento dos professores, falta de materiais didáticos e o tipo de abordagem escolhida para o ensino. Os alunos também disseram da dificuldade na produção simultânea de itens presentes na língua gestual-visual e os professores disseram que mesmo os alunos do nível 5 demonstraram articular sinais separadamente sem realizar produção sinalizada de forma contínua.

⁶⁰ Some L2 learners signed lexical items without incorporating the nonmanual segment in signs involved with aspect, size, and questions.

⁶¹ This reflects their poor perceptual processing of the visual linguistic space established by the teacher.

⁶² Location, movement, and palm orientation in a mirror image or parallel fashion. They also may not detect the placement and number of features within the segments in the sign formation. These articulatory errors are mirrorizations, parallelizations, additions, and deletions of articulatory segments.

Alguns alunos disseram sobre uso do espaço proposto na ASL para indexar pronomes pessoais e objetos através de deixis e mudanças corporais. Para os alunos, colocar os referentes no espaço e depois lembrar o local de cada um é muito confuso. Outro ponto é sobre o uso de classificadores, que na opinião dos professores, até alunos avançados e tradutores e intérpretes apresentam dificuldade.

Sobre as ENM, os alunos da pesquisa apresentada por McKee (1992) reclamaram da inibição ao utilizar o rosto e corpo na comunicação. E um aluno disse sobre a necessidade que ele sentia de ter que exagerar as expressões faciais e corporais para conseguir produzir corretamente sinalização em ASL. Outro aluno diz que está sempre preocupado em qual expressão utilizar e não pode sinalizar livremente.

Os professores veem as dificuldades dos alunos relacionadas ao uso das ENM como algo cultural e de difícil execução em ASL. Os professores também disseram que os alunos parecem não ter consciência da função gramatical das ENM. Um professor disse que mesmo depois do contato com surdos e experiência com a ASL, muitos alunos ainda não utilizam as ENM em adverbiais, aparentando que eles entendiam o significado, mas não produziam.

Encontra-se nos resultados, apresentados na pesquisa de McKee (1992), características que foram identificadas, nesta dissertação, por exemplo, o exagero da expressão, pelos alunos, para sentir que estão comunicando corretamente, ou ficar com o corpo e rosto “robotizado” por estar preocupado com o uso das ENM. Professores e alunos percebem que o problema é agravado “[...] pela necessidade de os alunos se livrarem de inibições físicas e culturais profundamente arraigadas sobre o uso do corpo para a comunicação⁶³” (MCKEE, 1992, p. 147, tradução nossa).

6.4.1 - Ação Construída

É perceptível também a dificuldade dos alunos relacionada ao uso de ação construída. Segundo Kurz, Mullaney e Occhino (2019), ainda não se sabe ao certo em qual momento do aprendizado os alunos ouvintes são capazes de usar o ponto de vista do observador e o ponto de vista do personagem. Em pesquisa realizada por eles, foi

⁶³ [...] by the need for learners to shed deeply ingrained physical and cultural inhibitions about using the body for communication.

investigada a aprendizagem de construções de pontos de vista em onze grupos de alunos universitários que estavam estudando a ASL como L2. Os participantes assistiram a vídeos de um desenho animado e foram convidados a recontar a história.

Os pesquisadores não observaram uso regular de particionamento do corpo para transmitir informações simultâneas sobre o observador e o personagem. Parece que esse uso é aprendido mais tarde por esses alunos. Nesta dissertação não observamos o uso da ação construída pelos alunos participantes.

O que Kurz, Mullaney e Occhino (2019) perceberam foi que, a medida que os alunos aprendem a ASL e adquirem mais vocabulário e conhecimento gramatical, parece que há um aumento na produção de construções de ponto de vista do observador, mas o uso de construções de pontos de vista de personagens necessita da “incorporação” do personagem no corpo do sinalizador, o que exige habilidades específicas que não necessariamente são usadas e ensinadas em sala de aula. Segundo Quinto-Pozos (2008), para esses tipos de construções, é necessário compreender sobre a perspectiva visual do sinalizador, que é diferente da perspectiva do interlocutor e ainda faz-se necessário produzir simultaneamente múltiplas unidades significativas. Os resultados observados por Kurz, Mullaney e Occhino (2019, p. 16, tradução nossa) sugerem que “a aprendizagem da ação construída é uma habilidade linguística complexa que não é facilmente adquirida por alunos de L2 que estão aprendendo ASL como sua L2 em uma segunda modalidade⁶⁴”.

6.4.2 - Discussões das questões de pesquisa

Devido ao pequeno tamanho da amostra coletada e analisada, durante esta pesquisa, em apenas duas turmas, uma de básico e uma de avançado, os resultados não são facilmente generalizáveis e existem limitações claras.

Os objetivos desta dissertação foram conhecer o uso das ENM no ensino da Libras e o uso da expressividade corporal e facial no ensino de Teatro e perceber se há possibilidade de relação entre os processos de ensino desses conteúdos, conhecer as estratégias de ensino de ENM nos cursos de Libras e conhecer as estratégias de ensino

⁶⁴ Learning constructed action is a complex linguistic skill that is not easily acquired by L2 students who are learning ASL as their second language in a second modality.

de expressões faciais e corporais no Teatro, além de observar o ensino das expressões faciais e corporais no Teatro e observar o ensino das ENM da Libras. Aqui, a escolha foi acompanhar uma turma de teatro e duas turmas de Libras e descrever situações que pudessem ser discutidas.

Nota-se que, nos cronogramas de aula apresentados, referentes às duas turmas de Libras observadas, não há um momento específico de ensino das ENM. Observando as aulas, percebeu-se que o professor da turma de Libras básico I utilizou as ENM em diversos momentos da sua aula, mas muitos dos alunos não as copiavam durante as aulas, e produziram expressões gramaticais e expressões afetivas durante a apresentação final. O professor da turma de Libras avançado I utilizou menos as ENM durante as aulas, e alguns alunos também não copiaram as ENM ensinadas durante as aulas, mas utilizaram algumas delas na apresentação final, nem sempre seguindo os usos gramaticais registrados na literatura.

Como foram mostradas aqui, outras pesquisas apontam que essas dificuldades dos alunos relacionadas às ENM são comuns aos estudantes de línguas de sinais. Entende-se, que as turmas de Libras observadas fazem parte de um curso que tem o foco na prática da língua e que o conhecimento aprofundado da língua pode proporcionar o uso das ENM de acordo com a literatura. Esse uso pode acontecer por alguém que estuda Libras, que tem contato com a comunidade surda ou que tem familiares surdos.

No entanto, se acontecerem formações e treinamentos sobre o domínio e a consciência corporal nos cursos de Libras? Muitas das pessoas ouvintes que iniciam o aprendizado da Libras não estão preparadas para essa experiência comunicativa por não estarem acostumadas a ver os próprios corpos como elementos da comunicação. Entende-se que, como já foi exposto aqui, segundo Rosen (2004), que esse uso das ENM pode depender de estratégias cognitivas que os alunos ainda não têm bem formadas. Conforme Banaszkievicz *et al.* (2020, p. 2, tradução nossa), um exemplo “[...] de plasticidade neural e comportamental é aprender uma segunda língua (L2), o que requer alto nível de recursos cognitivos e geralmente exige esforço, especialmente quando o aprendizado ocorre na idade adulta⁶⁵”.

⁶⁵[...] of neural and behavioral plasticity is learning a second language (L2), which requires high-level cognitive resources and is usually effortful, especially when learning takes place in adulthood.

Observou-se que nas aulas da turma de Libras básico I, o professor utilizou diversas vezes, como descrito na tabela 10, a expressão não manual de olhos arregalados e sobrancelhas levantadas. Observa-se esse uso constante como estratégia utilizada pelo professor surdo para chamar a atenção dos alunos para a forma correta de realização de sinalização, como espera de resposta ou durante a demonstração de sinais em Libras e, também, em momentos em que os alunos não estavam compreendendo o que era dito.

Nas aulas, foram realizadas dinâmicas de interação com o grupo de alunos para que o aprendizado se tornasse mais agradável, mas ele não realizou nenhuma aula ou dinâmica específica para o aprendizado de ENM.

Nas aulas da turma de Libras avançado I, por sua vez, percebeu-se que o professor utilizava as ENM, mas como os alunos já possuíam maior fluência em Libras, ele sinalizava com calma e repetia a sinalização quando os alunos não a compreendiam. Ele não fazia uso dos olhos arregalados e do levantamento de sobrancelhas para chamar a atenção dos alunos, como o professor da turma de Libras básico I.

O professor da turma de Libras avançado I reforçou, durante toda a formação, a importância do uso das ENM sem, no entanto, desenvolver exercícios ou explicação minuciosa acerca de como se usa essas expressões. Não se sabe até que ponto o professor foi influenciado a agir assim, pois talvez tenha sido suggestionado no momento em que a pesquisadora explicou a ele o que era e como se daria a pesquisa, no início da observação.

Parece que dois dos alunos da turma de Libras avançado I, permaneceram com muita dificuldade no uso das ENM durante todo o curso, provavelmente, pela vergonha, timidez e barreiras internas de uso da expressão, pois a timidez pode influenciar a pessoa a ponto de ela sentir medo e vergonha de realizar ENM.

Um dos alunos, identificado como participante 4 da turma de Libras avançado I, aceitou a proposta de experimentar usar as ENM, depois de o professor chamar a atenção para isso diversas vezes. Como não tinha o hábito e aparentemente desconhecia como usar as expressões gramaticais, seu rosto movia-se entre sobrancelhas levantadas e sobrancelhas franzidas.

Novos questionamentos surgiram, a saber: será que o fato de o professor apenas salientar para os alunos a importância da utilização das ENM seria suficiente? Esses alunos sabem em quais momentos utilizar as ENM? Como não houve ensino detalhado

desse conteúdo, seria possível dizer que os alunos não saberiam aplicar as ENM? Acredita-se que somente salientar sobre o uso das expressões pode influenciar os alunos a usar as ENM, mas é perceptível que eles não sabem exatamente quando e como usar, mas não se pode afirmar com certeza sobre os questionamentos expostos agora, devido à pequena amostragem desta pesquisa.

Souza (2009), em sua pesquisa, aborda dificuldades de alunos ouvintes de Libras ao realizar as marcações não manuais.

A observação destes casos nos leva a concluir que os aprendizes ouvintes, de Libras, apresentam uma maior dificuldade na aquisição da expressão facial, pois, na língua de sinais, tal marcação não manual é de suma importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em Libras é feita pela expressão facial, diferentemente das línguas oral-auditivas (SOUZA, 2009, p. 13).

A dificuldade com o uso das ENM pode advir da diferença entre as modalidades de língua e outra possibilidade seria a forma como a sociedade em geral trata as expressões. Nós somos levados a disfarçar as expressões faciais de reação durante a vida, pois demonstrá-las pode ofender ou causar desgostos.

Os rostos de seus pais, seus irmãos e outras pessoas que cuidaram de você foram os primeiros que você viu. Os membros da sua família podem ter sido muito expressivos ou muito vigiados em sua expressão facial. Eles podem ter lhe mostrado um repertório completo de expressões emocionais, ou apenas algumas. Talvez você nunca viu um rosto zangado, ou um rosto medroso. As pessoas da sua família podem ter mostrado emoção em seus rostos como a maioria das outras pessoas, ou uma delas pode ter desenvolvido uma maneira estranha ou peculiar de parecer enojado ou com medo, e isso ainda pode influenciar o seu reconhecimento dessa emoção⁶⁶ (EKMAN, 2003, p. 18, tradução nossa).

Ekman (2003) explica que dependendo das expressões faciais que fizeram parte da vida de alguém, esse alguém será capaz de reconhecer uma emoção. O que ele diz não está relacionado a ENM, mas é possível que esses referenciais de expressões

⁶⁶ Your parents, of your siblings, and of other people who took care of you were the first you. Your family members may have been very expressive or very guarded in their facial expression. They may have shown you the full repertoire of emotional expressions, or only a few. Perhaps you never saw an angry face, or a fearful face. People in your family may have shown how emotion in their faces as most other people do, or one of them might have developed a strange or peculiar way of looking disgusted or afraid, and that may still influence your recognition of that emotion.

familiares também influenciem na execução das expressões gramaticais da Libras, quando se trata de adultos ouvintes aprendendo Libras, já que como já foi descrito parece que as expressões afetivas influenciam no aprendizado das expressões gramaticais.

Como observado, as ENM não foram ensinadas de forma aprofundada nas duas turmas observadas, mas uma possibilidade seria o ensino acontecer por meio de teoria e prática desde o básico, talvez isso influenciasse o maior domínio desse conteúdo por parte dos estudantes de Libras fluentes e até mesmo de tradutores e intérpretes de Libras-português. É certo que o curso observado não nos dá o direito de generalizar, no sentido de dizer que o ensino de ENM é feito dessa forma em todos os cursos de Libras do país. Entretanto, com base na experiência pessoal da pesquisadora como aprendiz da língua em situações semelhantes às observadas nas turmas, assim como por conversas com outros aprendizes e também com outros tradutores e intérpretes de Libras-português ao longo dos anos, é fato que a maioria aponta ter dificuldades na utilização de expressões faciais e corporais na Libras.

Por que não ensinar as ENM de forma sistematizada desde o curso inicial de Libras? Por que inserir esse conteúdo apenas em uma etapa específica do aprendizado? Como os professores de Libras vão explicar sobre as ENM e seus usos? Eles reconhecem esses usos ou apenas o fazem de forma mais intuitiva? Um professor de teatro tem formação para ensinar expressões corporais e faciais no teatro, e os professores de Libras, têm uma formação similar? Será que nos cursos de formação de professores (como Letras-Libras ou cursos oferecidos por associações de surdos) esse assunto é ventilado? Os professores sabem qual metodologia utilizar para ensinar? Acredita-se, que devido à formação profissional de professores de Libras ser, muitas vezes, deficitária, é possível que alguns não tenham consciência de todos os usos das ENM como descrito no capítulo III sobre ENM na Libras e, conseqüentemente, não tenham domínio nem saibam quais metodologias utilizar para ensiná-las. Pereira (2009) completa:

É necessária uma reflexão maior na execução e propostas didáticas do ensino de Libras como segunda língua, pois abordagens sem embasamento teórico coerente, falta de preparação dos professores e material didático confuso podem agravar a condição de desprestígio que a Libras vem historicamente, sofrendo [...] (PEREIRA, 2009, p. 01).

Conforme Willoughby *et al.* (2015, p. 324, tradução nossa):

Sua relativa ausência da literatura [expressões não manuais] pode ser explicada em parte pelo fato de que elas são frequentemente empregadas como um nível do fenômeno do discurso (por exemplo, ao transformar uma afirmação em uma pergunta) e, portanto, pode não se encaixar perfeitamente em estudos ou métodos de ensino para iniciantes, que apresentam palavras individuais de forma isolada. Também pode ser uma função devida às dificuldades em codificar com precisão recursos não manuais com a finalidade de análise. Não se deve, portanto, inferir de estudos anteriores que esta é uma área da fonologia da língua de sinais que os iniciantes entendem intuitivamente, na verdade, mais pesquisas são claramente necessárias sobre o desenvolvimento de expressões não manuais [...]⁶⁷.

Faz-se necessário discutir mais sobre a forma de ensino das ENM na Libras, pensando para além do uso intuitivo deste componente importante das línguas de modalidade gestual-visual, e objetivando examinar possibilidades de desenvolvimento das ENM em estudantes de L2 com mais eficácia.

⁶⁷ Their relative absence from the literature may be explained in part by the fact that they are frequently employed as a discourse-level phenomenon (e.g., in turning a statement into a question) and thus may not fit neatly into studies or beginner teaching methods that present individual words in isolation. It may also be a function of difficulties in accurately coding nonmanual features for the purpose of analysis. One should thus not infer from past studies that this is an area of sign language phonology that beginners grasp intuitively; indeed, further research is clearly needed on the development of nonmanual.

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática de ENM no ensino da Libras e as expressões faciais e corporais no ensino de teatro foi apresentada e discutida, neste texto, a partir da contextualização relacionada ao ensino de Libras e ao uso das ENM. Apresentaram-se relatos, análise e discussões a partir da observação da turma de Libras básico I, da turma de Libras avançado I e da turma de teatro iniciação.

Esta dissertação tem como aspiração propor uma reflexão sobre a possibilidade de técnicas, utilizadas no ensino de teatro, auxiliarem, alunos ouvintes aprendizes de Libras como L2, em algumas das dificuldades relacionadas ao uso das ENM. Para isso, propôs-se a observação de uma turma inicial de teatro e descreveu-se um compilado sobre as aulas observadas. É nítido que as aulas relatadas tiveram o foco no treinamento de atores, mas alguns momentos das aulas foram destacados para reflexão.

Um dos treinamentos propostos pelo professor de teatro foi relacionado à exposição de imagens mentais através do olhar, apenas do olhar. O professor busca a atuação do ator para realização de transferência de informações através do olhar com o mínimo de movimento e preocupação com o detalhe. Porém, pensando que a língua de sinais utiliza os olhos como parte das ENM, que tipo de exercícios pensando na prática dessa língua visual poderia ser desenvolvido?

O professor de teatro também propõe um treinamento físico por meio da técnica desenvolvida por Decroux com segmentação da cabeça, pescoço, busto, cintura, quadril. Decroux desenvolve uma pesquisa com uma parte do corpo que ele percebia não ser muito trabalhada no teatro. Com base nisso, seria possível propor jogos de improviso para a turma de Libras com base nesse treinamento proposto pelo professor de teatro para alunos de teatro?

Observando o conteúdo “jogos teatrais”, apresentado na seção “estudos sobre as expressões faciais e corporais no teatro” percebe-se que uma possibilidade está na criação de jogos, nos modelos de jogos teatrais, para compor as aulas de Libras. Segundo Meskell e Sander (1976), o teatro é utilizado como instrumento no ensino da língua estrangeira. Pequenos diálogos ou cenas são escolhidos e realizados por meio de leitura dramática e representação dramática como técnicas para a aprendizagem de

idiomas estrangeiros. Os autores recomendam a utilização do teatro como capaz de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem de idiomas estrangeiros em geral.

O que se apresenta aqui é a possibilidade de, a partir de proposições de técnicas e jogos teatrais, treinar o desenvolvimento da língua e de características existentes em uma língua de modalidade gestual-visual de forma interativa, dinâmica, divertida, com os conceitos sendo aprendidos com o desenvolvimento do curso. Seria necessário treinar diversas vezes o mesmo conjunto de habilidades que se deseja alcançar com o jogo, podendo fazer adaptações dentro desses mesmos jogos ou com realização de jogos semelhantes que busquem os mesmos conjuntos de habilidades.

É interessante refletir que se observa nas duas turmas de Libras acompanhadas, nesta pesquisa, que o aprendizado das ENM se realiza bastante pela cópia, sendo uma imitação do uso feito pelo professor ou cópia do uso feito por um amigo ou familiar surdo. Através do uso de jogos, parece ser possível incentivar o uso das ENM em produções criadas pelos alunos com o incentivo das regras dos jogos, sendo uma possibilidade para além da cópia.

O professor de Libras do nível básico I ensinava o vocabulário em suas aulas e depois utilizava várias dinâmicas, que tornaram as aulas dele dinâmicas e os alunos praticavam o uso da língua enquanto se divertiam. Então, percebe-se que o uso de jogos ou dinâmicas durante as aulas já existe e já é realizado. Uma possibilidade que se apresenta aqui é treinar habilidades necessárias para comunicação em uma língua gestual-visual, com o foco nas ENM, por meio de estímulos vindos do teatro para incentivar o desenvolvimento de habilidades requeridas no uso da Libras em que ouvintes aprendizes de L2 apresentam dificuldades.

Sobre a dificuldade dos alunos relacionada à timidez, ao olhar e ser olhado, utilizando o tronco, as mãos e a face, é possível vencer essa barreira aos poucos, através de jogos realizados, primeiramente, em grupos, depois, em duplas e, só depois em apresentações individuais. É necessário fazer com que esses alunos mais tímidos possam ir aos poucos entendendo essa língua em que o corpo está em exposição.

Em diálogos informais, com os professores de Libras e de teatro que fizeram parte desta pesquisa, eles foram questionados sobre o uso de materiais didáticos sobre o ensino de expressões faciais e corporais e todos eles responderam não dispor de

materiais para esse fim. Então, foram questionados sobre como deveria acontecer o ensino das ENM na Libras e das expressões faciais e corporais no teatro, respectivamente. Os dois professores de Libras responderam que acreditam que os alunos devem ser incentivados a usar as ENM, já que elas são importantes para a comunicação e sem elas a comunicação torna-se incompleta. Percebe-se que os professores de Libras pesquisados entendem as ENM como algo que deve ter seu uso incentivado, mas não têm consciência da necessidade do ensino sistematizado desse conteúdo. Já o professor de teatro respondeu que o ensino das expressões faciais e corporais é realizado por meio de diversas técnicas teatrais. Ou seja, o professor de teatro percebe as expressões faciais e corporais como conteúdo a ser ensinado tecnicamente. Ensinar de forma sistematizada, por meio de materiais didáticos, os usos das ENM nos cursos de Libras seria uma possibilidade?

É possível criar um material didático para o ensino de ENM? O material didático deve variar de acordo com o grupo de alunos? A partir do que foi observado, sugere-se pensar em um material didático para o ensino de ENM na Libras. Não como um instrumento taxativo ou normativo, mas para ser um guia do professor, podendo ser adaptado de acordo com o grupo e habilidades dos alunos.

Percebe-se que as expressões faciais e corporais nos cursos de Teatro, de modo geral, são ensinadas a partir de diferentes técnicas. O professor da turma do curso de teatro iniciação direcionou os seus ensinamentos com base nas técnicas de Jacques Lecoq e Etienne Decroux. O objetivo foi proporcionar a expressividade mínima, buscando a neutralidade do ator.

O objetivo das aulas de teatro, em geral, é o treinamento de ator para um determinado tipo de atuação a que se propõe. No final da observação, foi constatado que o treinamento realizado pelo professor durante o semestre fez com que os atores que iniciaram o curso, extremamente histriônicos com movimentações grandes e exageradas, finalizassem com mais calma na realização de suas ações, dessa forma, para o público, é mais fácil convencer-se da realidade da situação quando a atuação é mais natural.

Algo extremamente realçado nas práticas teatrais é a preparação para ser visto. O teatro é considerado a arte da presença, aquela que se constrói na relação com o outro, com o público, os companheiros de cena ou como está acontecendo atualmente, com a

câmera. Já quem estuda ou utiliza a Libras não necessariamente reflete sobre os diversos olhares que a utilização da língua de sinais atrai.

Na observação de ambas as turmas de Libras, foi perceptível a dificuldade, por parte de alunos mais tímidos, da recepção do olhar do público (colegas de sala). Essa é uma característica presente em alunos iniciantes nos cursos de teatro também.

O ensino de teatro visa à espontaneidade, à consciência e domínio do corpo e do movimento, à aquisição de técnicas de atuação artística e à exposição do ator. Já o curso de Libras visa incentivar a aprendizagem da língua, e conseqüentemente, o uso dos seus parâmetros como as ENM, mas sem aprofundar em técnicas de uso dessas expressões.

Será possível observar conteúdos presentes nas técnicas teatrais de trabalho com o corpo também no ensino de Libras, mesmo sem o professor conhecer sobre o ensino de teatro? Qual seria a melhor maneira de ensinar esse conteúdo? Quais os melhores jogos? Poderia ser utilizando as técnicas do teatro que visem à formação do ator? Com as observações realizadas nessas duas turmas, não foi possível constatar a presença de conteúdos análogos às técnicas teatrais no ensino de Libras. Entretanto, partindo do princípio de que as técnicas teatrais utilizadas conseguem desenvolver aspectos como consciência corporal, domínio do movimento e desinibição nos alunos de teatro, também é possível supor que a realização de jogos teatrais possa auxiliar os alunos de Libras no desenvolvimento de consciência corporal, domínio do movimento e desinibição para uso na Libras, caso sejam adaptados para esse foco. Por exemplo, poderiam ser feitos exercícios com os olhos, com a imaginação e criação de imagens mentais, improvisação, exercícios de movimentação do tronco, entre outros que podem ser desenvolvidos. No teatro, existem diversas metodologias acerca do ensino e aprendizagem relacionados ao corpo e à face; todavia, poderiam não ser suficientes para potencializar esse uso. Deve-se perceber quais exercícios ou quais métodos utilizados no ensino do teatro podem ser adaptados, aprimorados ou ainda criados para auxiliar no ensino da Libras.

É provável que, desde o início do curso de Libras, os alunos consigam reconhecer a utilização das ENM nos surdos e já comecem a inseri-las na sua comunicação. É possível que existam vários cursos de Libras que tomem as expressões faciais como essenciais no ensino desde o início, mas com base na experiência desta pesquisa, que buscou avaliar um curso de Libras e um de teatro dentro da mesma instituição, percebemos a importância de dialogar sobre esse ensino.

É importante que os aprendizes da língua, independentemente do objetivo pelo qual tenham buscado o curso, possam aprender esse conteúdo da forma mais assertiva possível e possam desenvolvê-lo para uma comunicação mais efetiva com os surdos.

Acredita-se que através de jogos criados, aprimorados e/ou adaptados para o ensino de Libras como L2 seja possível estimular o uso linguístico do corpo e rosto. McKee (1992, p. 132, tradução nossa) completa os resultados expostos, aqui, quando apresenta as seguintes considerações:

Ingram (1977) afirma que alunos com bons talentos teatrais estão aptos a estar mais bem preparados para a comunicação não oral, podendo prestar atenção aos construtos da linguagem ao invés de se ajustar à própria modalidade visual. Alguns escritores recomendam o valor das atividades de "prontidão", antes da instrução em ASL, para ajudar os alunos a se acostumar com a ideia de comunicação não verbal e ganhar consciência e controle do espaço ao seu redor [...]⁶⁸.

Resumindo as questões que impulsionaram esta pesquisa. Foi indagado se o motivo da dificuldade em realizar as ENM, apresentada pelos aprendizes de Libras, seria devido à forma como esse conteúdo é ensinado aos alunos. Conforme discutido, nesta pesquisa, é possível dizer que a forma de ensino das ENM influencia os alunos a desenvolver esse domínio ou não. Mas, não se pode generalizar, pois o presente estudo de caso utilizou apenas duas turmas de Libras para observação.

Sobre a forma como os professores ensinam as ENM, percebe-se nas duas turmas de Libras observadas que os professores utilizam as ENM em sala como parte da sua comunicação, mas não houve um ensino sistematizado desse conteúdo. Observou-se que os professores utilizam sinais icônicos e ação construída em sua comunicação em sala de aula, mas esse conteúdo também não foi ensinado sistematicamente com foco no aprendizado desses recursos.

Compreende-se que este estudo contribui para o ensino da Libras, sobretudo referente ao parâmetro ENM, a fim de trazer uma reflexão sobre as formas de ensino e despertar nos professores de Libras o interesse em entender melhor o tema.

⁶⁸ Ingram (1977) contends that students with good theatrical talents are apt to be better prepared for non-oral communication, being able to pay attention to language constructs rather than adjusting to the visual modality itself. Some writers recommend the value of "readiness" activities, prior to instruction in ASL, to help students get used to the idea of communicating nonverbally, and to gain an awareness and control of the space around them [...].

Identifica-se também que seria interessante criar mecanismos que facilitem o desenvolvimento do aprendizado das ENM. E que uma possibilidade possa ser o uso de jogos com o foco no desenvolvimento de algumas habilidades necessárias a comunicação envolvendo as línguas de modalidade gestual-visual.

Reitera-se que nesta dissertação, não se propõe que se tenha que ir para um curso de Libras como se vai para a aula de teatro e, também, não se quer reduzir o *status* de língua da Libras equiparando a aprendizagem de uma língua com o aprendizado da linguagem teatral. O que propomos, aqui, é uma reflexão sobre as possíveis contribuições do teatro, principalmente através de jogos em colaborar, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos usos das ENM.

Embora o estudo tenha resultados relevantes para o ensino da Libras, temos que levar em consideração que este estudo teve alguns limites que impossibilitaram que ele saísse como planejado, a saber, a pandemia, que impossibilitou a aquisição e empréstimos de livros que só existem fisicamente na biblioteca, além de questões de saúde que assolaram a pesquisadora.

Também devido à pandemia, a observação das aulas do curso de Libras avançado I, que estava planejado para acontecer presencialmente, foi realizada de forma on-line. Por ser algo novo, foi difícil a adaptação. Exemplo disso foram os incidentes tecnológicos, que fizeram com que a *internet* se desconectasse constantemente, tanto de alunos quanto do professor.

Tenciona-se que esta pesquisa incentive o surgimento de novos estudos sobre a inibição dos alunos de Libras e seus impactos na aprendizagem. Especificamente, no que se refere à autora, pretende-se, futuramente, buscar compreender questões de ordem prática, tais como quais técnicas e jogos específicos do teatro poderão colaborar para o ensino das ENM na Libras.

REFERÊNCIAS

- AARONS, D. *Aspects of the syntax of American Sign Language*. Boston, MA: PhD. Dissertation, Boston University, 1994.
- ANATER, Gisele Iandra Pessini. *As marcações linguísticas não-manuais na aquisição da língua de sinais brasileira (LSB): um estudo de caso longitudinal*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARROTEIA, Jessica. *O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005.
- AZEVEDO, Sônia M. de. *O Papel do Corpo no Corpo do Ator*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BANASZKIEWICZ *et al.* Multimodal imaging of brain reorganization in hearing late learners of sign language Hum Brain Mapp, 2020.
- BERNARDINO, Elidéa L. A. *Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte, MG: Ed. Profetizando vida, 2000.
- BERNARDINO, Elidéa L. A. *O uso de classificadores na língua de sinais brasileira*. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/6ecf02602b4f746097e5749734cfd433.pdf>. Acesso em: 16 abril 2019.
- BERNARDINO, E. L.A.; MARTINS, D. A. ; MOURA, J. C. ; BASTOS, S. V. *A ação construída na Libras conforme a linguística cognitiva*. Signótica, v. 32, p. 1-27, 2020.
- BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. C.; PASSOS, R. *Estratégias de ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua*. Trama, Marechal Candido Rondon, v.14, n.32, p.27-39, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/issue/view/991/showToc>. Acesso em: 26 out. 2018.
- BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: Método Boal de Teatro e Terapia*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*. 7 ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BRAGA, Bya. *Étienne Decroux e a artesanaria de ator: caminhadas para a soberania*.

- BRASIL. *Decreto n. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 01 out. 2011.
- BRENTARI, Diane. *Phonology - Sign language: An international handbook*, 2012.
- BRENTARI, D.; COPPOLA, M.; JUNG, A.; GOLDIN-MEADOW, S. *Acquiring word class distinctions in American Sign Language: Evidence from handshake*. Language Learning and Development, 2013.
- BROWN, Brené. *A arte da Imperfeição*; tradução de Lúcia Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.
- BURNIER, Luís Otávio. *A Arte de ator: da técnica à representação*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2001.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de Lingüística e Gramática: referente à língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CANALE, Michael. *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard. (Org.). *Language and communication*. Singapura: Longman, 1990.
- CASTRO, Fernanda G. A. S. *O Ensino de Libras para Ouvintes Adultos Ministrado por Professores Surdos*. In: MIRANDA, Dayse G.; FREITAS, Luciana A. G. (org). *Educação de surdos: possibilidades e desafios*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.
- CAVALARI, Ana Luisa. F. *Ensino de Língua Portuguesa: O Papel dos Jogos de Inter(Ação)*. Linha d'Água, n. 24 (1), 2011.
- CAVALARI, Thaís. *Consciência corporal na escola*. Campinas: UNICAMP, 2005.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CHOMSKY, Noan. *Review of B. F. Skinner, Verbal Behavior*. Language 35, 1959.
- COSTA, Felisberto Sabino. *A máscara e a formação do ator*. Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas. O Ator no Teatro de Formas Animadas. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 1, v. 1, 2005. ISSN 1809-1385. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/2645/revista_moin_moin_1_150022803238_2645.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. Tradução Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- CRASBORN, Onno. *Phonetic Implementation of Phonological Categories in Sign Language of the Netherlands*. Utrecht: Landelijke Onderzoeksschool Taalwetenschap, 2001.

- CRASBORN, Onno. *Cylinders, Planes, Lines and Points. Suggestions for a New Conception of the Handshape Parameter*. In: Cornips, Leonie/Fikkert, Paula (eds.), *Linguistics in the Netherlands 2003*. Amsterdam: Benjamins, 2003.
- CRASBORN, Onno. *Phonetics*. In Roland Pfau, Markus Steinbach e Bencie Woll (eds.), *Sign language: An international handbook (Handbooks in linguistics and communication science 37)*. Berlin e Boston: De Gruyter Mouton, 2012.
- DECROUX, Etienne. *Paraules Sobre El Mim*. Primeira edição: Gallimard, París, 1963. Tradução de Mariana Miracle e Maria Zaragoza, 2008. Institut del Teatre de la Disputació de Barcelona. Barcelona, Espanha, 2008.
- ELAN (Version 5.0) [Computer software]. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Disponível em: <<https://archive.mpi.nl/tla/elan>>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- EL-JATIB, Hani. *Maestros Del Siglo XX, Etienne Decroux: El Mimo Corporal*. Revista De Investigación Teatral. Expresión en la búsqueda del Grupo Laboratorio de Teatro "El Rayo Misterioso" - Año 18 - N° 79 - Rosario, Argentina, 2012. Disponível em: https://www.elrayomisterioso.org.ar/espanol/revista_ttym.htm Acesso em: 20 Ago. 2020.
- EKMAN, P. *Unmasking the face*. Los altos, CA: Major books, 2003.
- ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FENLON, J.; CORMIER, K.; BRENTARI, D. *The phonology of sign languages*. In: BOSCH, A. (Ed.) *Routledge Handbook of Phonological Theory*. NY: Routledge, 2017.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed, revista e aumentada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. *A Língua Brasileira de Sinais*. In: RINALDI, Giuseppe (Org.). Educação Especial: Deficiência auditiva. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: SEESP, Volume III. Fascículo 7, 1997.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1995.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda; LANGEVIN, R. *Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais*. In: FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1995.
- FIGUEREDO, F. J. Q. de. *Aquisição e aprendizagem de segunda língua*. In: Signótica 7:39-57, jan./dez, 1995.
- FIGUEIREDO, L. M. B. DE; LOURENÇO, G. *Movimento de sobranceiras como marcador de domínios sintáticos na Língua Brasileira de Sinais*. Revista da Anpoll v. 1, nº 48, p. 78-102, Florianópolis, Jan./Jun, 2019.

- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Universidade Estadual do Ceará, 2002.
- FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane C. *O corpo como expressão e linguagem em Meleau-Ponty*. Estudos de psicologia, 2003.
- GESSER, Audrei. *Metodologia de ensino em Libras como L2*. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: 2010.
- HILGER, Allison I. et al. *Second language acquisition across modalities: Production variability in adult L2 learners of American Sign Language*. Second Language Research 31(3), 2015.
- HOHENBERGER, A.; Happ, D. *The linguistic primacy of signs and mouth gestures over mouthing: Evidence from language production in German Sign Language (DGS)*. In: BOYES, B. P.; SUTTON-SPENCE, R. (Eds.), *The hands are the head of the mouth: The mouth as articulator in sign language*. Hamburg: Signum, 2001.
- ICONICIDADE. In: DICIO, *Dicionário Online de Português*. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/iconicidades/>. Acesso em: 14 set. 2020.
- JAPIASSU, R. *Metodologia do Ensino de Teatro*. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- JESUS, A. N. de. *Vivências corporais: proposta de trabalho de autoconscientização*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. UNICAMP, Campinas, 1992.
- JOHNSON, D.M. *Approaches to research in second language learning*. New York e London: Longman, 1992.
- JOHNSTON, T. *Transcription and glossing of sign language texts: examples from AUSLAN (Australian Sign Language)*. In: *International Journal of Sign Linguistics. Multilingual Matters*. Vol.2:1, 1991.
- KEMP, M. *Why is learning American Sign Language a challenge?* *American Annals of the Deaf*, 143, 1998.
- KOUDELA, I. D. *A nova proposta do ensino do teatro*. Sala Preta (USP), São Paulo, v. 1, 2002.
- KURZ, Kim B.; MULLANEY, Kellie; OCCHINO, Corrine. *Constructed action in American Sign Language: a look at second language learners in a second modality*. *Languages*, v. 4, n. 4, p. 90, 2019.
- LABAN, Rudolf. *O Domínio do Movimento*. 1. ed. São Paulo: Summus, 1971.
- LACERDA, Cristina B. F.; CAPORALI, Sueli A.; LODI, Ana C. *Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática*. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 16(1), abril, 2004.

LECOQ, Fay. [Orelha do livro]. In LECOQ, Jacques. *O Corpo Poético - Uma pedagogia da criação teatral*. Tradução: Marcelo Gomes. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo: Edições SESC SP, 2010. Título Original: *Le corps poétique: un enseignement de la création théâtrale*.

LECOQ, Jacques *O Corpo Poético - Uma pedagogia da criação teatral*. Tradução: Marcelo Gomes. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo: Edições SESC SP, 2010. Título Original: *Le corps poétique: un enseignement de la création théâtrale*.

LEITE, T. de A. *Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte*. In: QUADROS, R. M. de; STUMF, M. R. (orgs.). *Estudos Surdos IV*, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

LIDDELL, S. K. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LÍNGUA. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/lingua>. Acesso em: 23 ago. 2020.

LIZÁRRAGA, Iraitz. *Análisis Comparativo de la Gramática Corporal del Mimo de Etienne Decroux y el Análisis del Movimiento de Rudolf Labán*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.

LOURENÇO, Guilherme. *Layering de informações visuais e a estrutura morfofonológica dos verbos em Libras*. In: II Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística e Libras, Florianópolis, 2018.

LOURENÇO, Guilherme; WILBUR, Ronnie B. *Are plain verbs really plain? Co-localization as the agreement marker in sign languages*. FEAST. Formal and Experimental Advances in Sign language Theory. v.2, 2018.

LOPES, Elizabeth Pereira. *A Máscara e a Formação do Ator*. (Tese de Doutorado). Instituto de Artes da UNICAMP, 1991.

LOWEN, Alexander. *O corpo traído*. Tradução: George Schlesinger. 7ª edição. São Paulo: Summus, 1979.

MACHADO, Marina M. *O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em Artes Cênicas*. Revista Sala Preta. Sala Preta (USP), v. 2, p. 260-263, 2002.

MARTON, E.; MACINTYRE P. D. *L2 motivation among hearing learners of Finnish Sign Language*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2020.

MATZENAUER, C.L. In. BISOL, Leda (org). *Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro*. 4 ed. rev. E ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

- MENDONÇA, Célida S. *Ação e Alteridade como princípios para a criação da personagem*. Anais. VI Congresso da ABRACE - Arte e Ciência: Abismo de Rosas, 2010.
- MESKELL, A. G.; SANDER, L.V. *O teatro como instrumento no ensino de uma língua estrangeira*. In: Educação, Brasília, v. 5, n. 20, p. 72-79, abr.jun, 1976.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PEREIRA, M. C. P. *A Língua de Sinais Brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes*. Linguagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem, v. 1, p. 7, 2009.
- QUADROS, Ronice Muller de. *Gramática das Línguas Gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.
- QUADROS, Ronice Muller de. *A transcrição de textos do Corpus de Libras*. Revista Leitura, v. 1, n.57, p. 8-34, 2016.
- QUADROS, Ronice Muller de. *Proposta de Manual de transcrição do Corpus Libras*. CNPQ, IPHAN – IPOL / UFSC, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169881/2015%202905%20MANUAL_CORPUS%20transcri%CC%A7a%CC%83o.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 12 abr. 2021.
- QUADROS, R; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L. *Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos 'corpora'*. In: Heloisa Salles. (Org.). *Bilingüismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais*. 1. ed. Goiânia: Cãnone, 2007.
- QUADROS, R. M de; PIZZIO, A. L; REZENDE, P. L. F. *Língua Brasileira de Sinais II*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- QUINTO-POZOS, David. *Can constructed action be considered obligatory?* Urbana-Champaign, U.S. A. *Lingua*, [s. l.], v. 117, n. 7, p. 1285-1314, 2007a.
- QUINTO-POZOS, David. *Teaching American Sign Language to hearing adult learners*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31. 2011.
- QUINTO-POZOS, David. *Why does Constructed Action seem obligatory? An analysis of “Classifiers” and the lack of articulator-referent correspondence*. *Sign Language Studies*, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 458-506, Summer, 2007b. Disponível em: www.jstor.org/stable/26190713. Acesso em: 09 mar. 2020
- QUINTO-POZOS, David; PARRILL, Fey. *Signers & co-speech gestures adopt similar strategies for portraying viewpoint in narratives*. *Topics in Cognitive Science*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 12-35, 2015.

- RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de língua estrangeira*. São Paulo: SBS Editora, 2006.
- RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. *Methodology in Language Teaching*. Editora: Cambridge do Brasil, 2002.
- SILVA, E. D.; REIS, M. G. M. *Corpo e voz como mediadores na apropriação da oralidade em língua estrangeira*. Revista Domínios de Linguagem, Uberaba. v. 10. n. 3, 2016. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/32578/18765>>
Acesso em: 02 jun. 2021.
- SILVA, E. D. *O abre-alas que o corpo quer falar: ensinando e aprendendo língua estrangeira*. Mediada pelo corpo. Revista Espaço Acadêmico. v. 16. n. 187. p. 133-142, Maringá, 2016.
- SILVA, E. D. *O corpo como mediador da apropriação de oralidade em língua estrangeira*. Revista Desempenho, n.24, v.1, p. 1-17, 2015. Disponível em:
<<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16465/12232>>. Acesso em: 23 mai. 2021.
- SOUZA, Diego Teixeira. *A constituição prosódica da língua brasileira de sinais (libras): as expressões não manuais*. Tese (doutorado). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.
- MASCARENHAS, George. *A Produção de Sentido na Mímica Corporal Dramática de Étienne Decroux e na Pantomima Moderna*. Disponível em:
<<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/06.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2014.
- MCBURNEY, S. L. *Pronominal reference in signed and spoken language: Are grammatical categories modality-dependent?* In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. *Modality and structure in signed and spoken languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p.329-369, 2004.
- MCKEE, R; MCKEE, D. *What's So Hard about Learning ASL? Students' and Teachers' Perceptions*. Sign Language Studies, 1992.
- MEIER, R. P. *Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech*. In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. *Modality and structure in signed and spoken languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. *Modality and structure in signed and spoken languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MIRUS, G.; RATHMANN, C.; MEIER R. *Proximalization and Distalization of Sign Movement in Adult Learners*. In: *Signed Languages: Discoveries from International*

Research, ed. DIVELY, V.; METZGER, S. M; TAUB; BAER, A. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2001.

MOTA, M. B. *Aquisição de segunda língua*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

MOURÃO, M. P. *Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

NÓBREGA, Terezinha P. da. *Qual o lugar do corpo na educação?* Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc. [online]. maio/ago. vol.26, n.91, p.599-615, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28/05/2021.

OIDA, Yoshi. *O Ator Invisível*. Trad. Marcelo Gomes. SP. Beca produções Culturais, 2001.

OLIVEIRA, L. A. *O Conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras*. Sitientibus, Bahia, Feira de Santana, n.37, jul./dez., p. 61-74, 2007.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUPP SPINASSÉ, Karen. *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. Contingentia (UFRGS), v. 1, p. 1-10, 2006.

REILLY, J. *How faces Come to serve Grammar: the development of nonmanual morphology in American Sign Language*. In *Advances in the sign language development of deaf children*. New York: Oxford University Press, 2006.

REVERBEL, Olga Garcia. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione, 1993.

RIOS, F. T. A.; MOREIRA, W. W. *A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem*. Evidência, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231279781.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.

RODRIGUES, Carlos Henrique. *A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada - Estudos da Tradução.) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, Carlos Henrique. *A realidade plurimultilíngue brasileira: línguas de sinais e políticas linguísticas*. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 19, p. 43-69, 2014.

RODRIGUES, Carlos Henrique. *Competência em Tradução e Línguas de Sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 51, p. 287-318, 2018.

RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. (2015). *Diferenças e Linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade*. *Revista Teias*, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 72-88, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24551/17531>>. Acesso em 17 mar. 2020.

ROSEN, R. *Beginning L2 production errors in ASL lexical phonology*. *Sign Language and Linguistics*, 7. 2004.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANDLER, Wendy; LILLO-MARTIN, Diane. *Sign language and linguistic universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SANTANA, Arão N. Paranaguá. *Metodologias Contemporâneas do Ensino do Teatro – Em foco, a sala de aula*. In: FLORENTINO, Adilson, TELLES, Narciso (orgs.). *Cartografia do ensino do teatro*. Uberlândia MG: EDUFU, 2009.

SANTANA, Arão N. Paranaguá. *Trajatória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil*. *Revista Sala Preta*, São Paulo, n. 2, p. 247-252, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 24ª ED. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

SENFT, Gunter. What do we really know about nominal classification systems? In: Gunter Senft (Ed.) *Systems of Nominal Classification*, (pp 11-49). Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SILVA, R. R. O ensino da LIBRAS para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos. In: ALBRES, Neiva de Aquino. (Org.). *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. 1ed. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 105-130.

SOUZA, Diego Teixeira de. *Língua Brasileira de Sinais: as dificuldades encontradas por utentes de língua portuguesa na execução da marcação não-manual e sua implicação na mudança de significado*. Monografia (Graduação em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOUZA, Diego Teixeira de. *Libras: as dificuldades apontadas por ouvintes na execução da marcação não-manual*. FURB: *Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v.2, n.3, p. 279-290, 2009.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. Tradução: Ingrid Koudela, S.P.: Ed. Perspectiva, 2005.

- STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.
- STANISLAVSKI, Constanti. *A preparação do ator*. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (org). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- VIANNA, G. S. *Corpo surdo: na língua, na corporeidade e na história, os sentidos*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- WILBUR, R. B. *Phonological and prosodic layering of nonmanuals in American Sign Language*. In EMMOREY K.; LANE HARLAN. *The signs of language revisited: an anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2000.
- WILBUR, Ronnie B. *Modality and the Structure of Language: sign languages versus signed systems*. In: MASCHARK, Marc; SPENCER, Patricia Elizabeth (org). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Nova York: Oxford University Press, 2003.
- WILCOX, S.; WILCOX Perrin P. *Learning to See: Teaching American Sign Language as a Second Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2005.
- WILLOUGHBY, Louisa. LINDER, Stephanie; ELLIS, Kirsten; FISHER, Julie. *Errors and feedback in the beginner Auslan classroom*. *Sign Language Studies*15(3). 322–347. 2015.
- WOLL, B. *Second Language Acquisition of Sign Language*. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, ed. C. A. Chapelle. Blackwell, 2012. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1050/abstract>. Acesso em: 10/08/2021.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamentos e métodos*. São Paulo: Bookman, 2001.