



VERBOS MANUAIS EM LIBRAS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO EM L2 E CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

RESUMO: Este trabalho analisou a produção de verbos manuais (FARIA-NASCIMENTO, CORREIA, 2011), na sinalização de ouvintes sinalizantes de Libras como L2 sob a perspectiva da teoria de análise de erros (Corder, 1967). Para tanto, contou com a participação de cinco ouvintes e de oito juízes. Nossos resultados apontam para uma produção desprovida de características visuais como a iconicidade, a gestualidade e a representatividade, e indicam que tal produção se justifica no argumento de erros intralinguais. Essas realizações são avaliadas como falta de clareza por surdos e, portanto, solicitam que o ensino de Libras como L2 apresente propostas pedagógicas interventivas.

ABSTRACT: This work analyzed the production of manual verbs (Faria-Nascimento and Correia, 2011), in the signaling of Libras signaling listeners as L2 from the perspective of the theory of error analysis (Corder, 1967). To that end, it was attended by five listeners and eight judges. Our results point to a production devoid of visual characteristics such as iconicity, gesture and representativeness, and indicate that such production is justified in the argument of intralingual errors. These achievements are evaluated as lack of clarity by deaf people and, therefore, they request that the teaching of Libras as L2 presents pedagogical interventions.

PALAVRAS-CHAVE: Verbos Manuais. Teoria de Análise de Erros. Libras como segunda língua.

KEYWORDS: Manual Verbs, Error Analysis Theory, Libras second language.

Manual verbs in Brazilian sign language: L2 production analysis and contributions to pedagogical practice

LIDIA DA SILVA

Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPR – Universidade Federal do Paraná. lidiaufpr@gmail.com

AMANDA REGINA SILVA

Aluna do Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPR – Universidade Federal do Paraná, participante do Programa de Voluntário Acadêmico junto ao Projeto de Pesquisa denominado “Aquisição de Libras como segunda língua por ouvintes” – ID do projeto 18932 – registrado no Banpesq da UFPR com o número [2015018932](#), sob coordenação e orientação da primeira autora. mandyrawr29@gmail.com

Recebido em 26/12/2018. Aprovado em 16/05/2019.



1. INTRODUÇÃO

Quadros e Karnopp (2004) traduziram *handling verbs* para ‘verbos manuais’. A primeira vista o rótulo pode sugerir uma oposição em relação a verbos não manuais, o que seria muito estranho, uma vez que em Libras ‘não existem’¹ verbos desse tipo. É verdade que as expressões faciais (marcas não manuais) podem aparecer com função verbal mas, isso ocorre em contexto discursivo. Na nossa compreensão, o uso que as autoras fizeram do termo tem a ver com o seu sentido mais direto, ou seja, é o “sinal que demonstra uma ação feita com as mãos”, como PEGAR, VARRER, LIMPAR e muitos outros. Apesar de em outros trabalhos, como de Johnston e Schembri (2007), o termo utilizado ser ‘verbos de manuseio’ no nosso estudo vamos manter a tradução original dada ser essa a terminologia usada por Faria-Nascimento e Correia (2011) que nos embasam teoricamente.

Segundo Silva (2018), tais verbos manuais, quando produzidos por surdos, em contexto de uso de primeira língua (L1), apresentam certos traços: iconicidade, gestualidade e representatividade. Ocorre que, de acordo com os dados da autora, durante a sinalização por ouvintes que são sinalizantes de Libras como L2, ²nem sempre a realização de verbos manuais mantêm tais características, o que pode comprometer a clareza e a fluência na sinalização.

Soma-se a essa constatação o fato de que, dado o incentivo da Lei 10.436/2002 e do decreto 5626/2005, nas últimas décadas, percebe-se um aumento exponencial de pessoas ouvintes adquirindo a Libras e, por conta disso, faz-se importante refletir a respeito de como o professor desta língua pode lidar com os diversos tipos de produções que são apresentados pelos aprendizes ouvintes.

A análise de erros é uma interessante teoria que ajuda a lançar luz sobre essa questão. Seguindo Corder (1974), olhamos para as produções dos alunos como se fossem desviantes em relação aos traços (iconicidade, gestualidade e representatividade) e, então, identificamos, descrevemos, explicamos e avaliamos

¹ A exceção seriam os verbos ROUBAR e TRANSAR.

² A autora baseia-se em Gesser (2006) para defender que L2 e LE são intercambiáveis já que o termo não faz menção a quantidade de línguas não-maternas adquiridas e, dado os aspectos políticos, sociais, cognitivos, culturais que envolvem o processo aquisicional, as teorias que tratam de um podem ser aplicados a outra e vice-versa.



tais produções para, a partir disso, pensar no tratamento interventivo em sala de aula de ensino de Libras como L2 para ouvintes.

Assim, este estudo pretendeu analisar a produção de verbos manuais na sinalização de ouvintes sinalizantes de Libras como L2 e, para atingir tal objetivo, as seguintes perguntas de pesquisa foram definidas: I) Quais são as características dos verbos manuais produzidos por ouvintes sinalizantes de Libras como L2?; II) Como as produções de verbos manuais dos ouvintes sinalizantes de Libras como L2 podem ser explicadas de acordo com a Teoria de Análise de Erros?; III) Como essas produções são avaliadas por juízes surdos?; IV) Quais as propostas de intervenção pedagógica para o tratamento das produções dos ouvintes?

Um estudo como o ora proposto vai ao encontro da necessidade de pesquisa em relação ao tema e o torna importante já que pretende ser um estudo descritivo que toma a Libras como L2 em sua centralidade de análise. Convém ainda apontar que neste texto pretendemos contribuir com reflexões que sirvam diretamente à prática pedagógica, de modo a tornar o ensino de uma língua de modalidade visual-manual cada vez mais eficiente a ouvintes.

Feito esse esclarecimento, apresentamos as partes que seguem o texto. Na primeira seção brevemente, apresentamos o embasamento teórico relativo aos verbos manuais e à análise de erros. Na seção 2, é apresentada a metodologia do estudo, e na terceira parte os resultados são apresentados e discutidos. Em seguida, são apresentadas as reflexões sobre as implicações pedagógicas para tratamento dos erros de produção dos verbos manuais em Libras. As considerações finais aparecem ao final do texto.

2.VERBOS MANUAIS DA LIBRAS E ANÁLISE DE ERROS: BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Um importante trabalho para o estudo da morfologia das línguas de sinais foi realizado por Padden (1988). Sua tese de doutorado tratou da interação entre a morfologia e a sintaxe da língua americana de sinais, e sua proposta foi a classificação dos verbos em três tipos – sendo essa classificação utilizada até hoje pela maioria dos pesquisadores. A autora identificou a existência de três



diferentes tipos de verbos: os verbos simples, os verbos com concordância e os verbos espaciais. Entretanto, há outros verbos que parecem romper com as regras fonológicas, morfológicas e sintáticas e portanto, não se aplicam a estas classes. São esses verbos que nos interessam.

Para Faria-Nascimento e Correia (2011), as realizações verbais que são capazes de indicar como a ação foi praticada são chamados de “verbos manuais”, pois é como se a pessoa estivesse imitando a ação, segurando e/ou manipulando o objeto que usou para praticá-la. Para as autoras, um verbo manual e sua realização se explicam pelos predicados que trazem informações adicionais ao verbo. Conceito bem parecido com o de McCleary e Viotti (2011) que tratando sobre esses verbos dizem que a mão assume “um formato compatível com o do objeto que é o referente do complemento dos verbos.” (p. 292).

Para McCleary e Viotti, esses sinais são intrinsecamente icônicos e parecem ser formados por mais de um componente de significação. Afirmam, ainda, que esses sinais nem sempre são feitos da mesma maneira:

Dependendo do tamanho do referente, a mão vai assumir uma configuração mais ou menos aberta. A orientação da palma da mão vai variar de acordo com o lugar, no espaço de sinalização, em o que o objeto está sendo conceitualmente colocado, do mesmo modo que a direcionalidade do movimento da mão vai variar de acordo com a trajetória do objeto. (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 292)

Com isso, os referidos autores mostram que há um componente gestual presente na realização desses verbos, apresentando características que são dependentes de toda a organização que o sinalizante escolher para seu discurso.

Para Dudis (2008, p. 188), a realização de verbo manual diz respeito à “representação”, o que, segundo o autor, é a presença de traços semânticos os quais detalham a esquematicidade do conceito que o sinal simboliza. (DUDIS, 2008, p. 160)

Então, para compreender melhor os traços de iconicidade, gestualidade e representatividade que compõem os verbos manuais em Libras, tomemos um exemplo: O verbo VOAR. De acordo com dicionário da Língua de Sinais do Brasil de Capovilla et al o sinal é feito conforme abaixo:

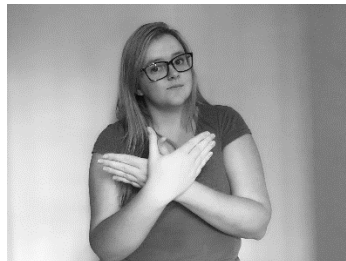


Figura 1 – Sinal VOAR



Fonte: Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas Mãos - Capovilla et al (2017)

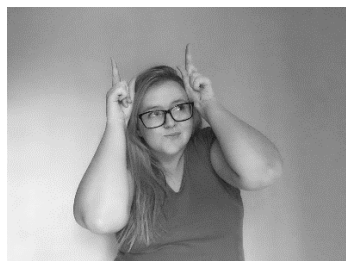
Nota-se pela imagem, que o sinal traz em si o traço de iconicidade, pois remete a um objeto real e demonstra o movimento realizado por um animal durante a ação. Ocorre que, este sinal não traz o detalhamento de que animal voa (isso pode se dar por inferência contextual mas, não é o foco do tópico). O detalhamento é a representatividade discutida por Dudis (2008). Para referir-se a uma borboleta voando, por exemplo, além do sinal acima, poderia se usar um sinal representativo como o demonstrado abaixo:

Figura 2 – Sinal de VOAR_{BORBOLETA}

Fonte: as autoras(2019)

Outros elementos gestuais poderiam ser acrescentados à sinalização a fim de torná-la ainda mais clara, como o destaque as antenas da borboleta, por exemplo.

Figura 3 – Detalhamento do sinal



Fonte: as autoras(2019)



Tomamos o exposto para concordar com Silva (2018) quando indica que quando os verbos manuais são produzidos de forma icônica, gestual e representativa (DUDIS, 2008; MCCLEARY;VIOTTI, 2011) a sinalização torna-se mais clara, fluente e sofisticada. Se isso pode se dar facilmente na sinalização de surdos que têm a experiência visual otimizada, não se pode fazer a mesma afirmação em relação aos ouvintes, pois além de serem aprendizes de uma L2 – o que por si só impõe certo desafio a todo e qualquer aprendiz –, estão lidando com uma língua cuja modalidade expressiva não lhes é comum, e que “exige” aguçamento visual para ser desenvolvida.

Nesse sentido, a Teoria de Análise de Erros – que nasce no seio da Hipótese de Análise Contrastiva – parece ser plausível para explicar tal processo de produção. Maia (2009) explica que esta foi a primeira teoria a estudar os erros dos aprendizes e a solucionar os problemas na prática de ensino de LE.

Como muitas teorias, essa também sofreu muitas modificações e foi reformulada algumas vezes, até que se dividiu na versão fraca e na versão forte, sendo que na primeira explicam-se os erros que realmente ocorrem, e na segunda o objetivo é uma predição de erros que podem ocorrer. Na década de 70, a teoria popularizou-se no campo da linguística aplicada.

Corder (1967) é o principal representante da teoria e sempre defendeu que os erros são importantes tanto para aprendizes quanto para professores, pois podem ser classificados e analisados de modo a revelar o algo do sistema operacional, sobre a natureza do conhecimento em momentos específicos e determinados, para que assim se possa descobrir o que se tem a aprender, mediante a superação dos problemas diagnosticados.

Sabe-se, todavia, que essa teoria apresenta algumas limitações, mas a sua grande relevância “reside no fato de reconhecer que os erros dos aprendizes não devam ser tratados como algo a ser evitado, mas sim considerados como uma característica inevitável do processo de aquisição tanto de uma L2 quanto de uma língua estrangeira”, e de os aprendizes possuírem gramáticas mentais idiossincráticas. (FORTES, s/a, p.8).

Nessa teoria, explica Fortes (s/a, p. 10), os erros não são vistos apenas como problemas a serem superados, mas sim como características normais e inevitáveis que indicam as estratégias que os aprendizes usam quando estão



desenvolvendo uma interlíngua. Aliás, o erro não é algo que impede o progresso do aprendiz. Pelo contrário, é indício ativo do seu processamento e evolução no contato com a língua nova.

Corder (1967) segue a clássica distinção chomskyana de competência e desempenho e explica que existem erros (*error*) que são sistemáticos pois estão no campo da competência, ou seja, como o aprendiz não domina o sistema de regras da L2, sistematicamente ele comete as falhas gramaticais. Por outro lado, os enganos (*mistakes*) são erros ocasionais, cometidos no desempenho de quem já tem a competência. Trata-se de erros pontuais, não-sistemáticos, ocorridos em momento particular por conta de ansiedade, nervosismo, cansaço, desatenção, etc.

Sobre isso, Maia (2009) comenta que é possível que os enganos sejam facilmente corrigidos pelos aprendizes, até porque eles estão naturalmente presentes nas falas espontâneas, mesmo de nativos, entretanto, os erros não o são, pois são parte da competência transitória dos aprendizes. Nesse sentido, afirma que as pesquisas devem concentrar-se nos erros e não nos enganos. Todavia, as fronteiras entre um e outro são muito tênues.

Em relação aos fatores determinantes dos erros, Maia (2009) explica que há uma variedade de visões: a própria L2, o contexto, o método de ensino, aptidão do aprendiz, influência da LM e outros.

Maia (2009) explica, ainda, que as produções errôneas podem ser classificadas em interlinguais ou intralinguais. As primeiras ocorrem por interferência da L1 e são também chamadas de transferência negativa. Já nos erros internos, não há interferência da língua materna (LM), e são do tipo desenvolvimentais e únicos.

Os erros desenvolvimentais são os mesmos cometidos por crianças quando estão adquirindo sua L1 e, portanto, mediante exposição a amostras e/ou correções passarão à forma correta. Os erros únicos – quer dizer, sem interferência da L1 – podem ser do tipo: ambíguos ou induzidos. Os primeiros são aqueles também cometidos por crianças em processo de aquisição de L1, e os segundos são aqueles cometidos pela natureza da instrução.

A Teoria de Análise de Erros apresenta uma metodologia de pesquisa bastante específica, organizada em cinco passos, a qual é apresentada por



Corder (*apud* Fortes, s/a): 1) Coleta de dados da interlíngua do aprendiz; 2) Identificação dos erros; 3) Descrição dos erros; 4) Explicação dos erros; 5) Avaliação dos erros.

A coleta de dados, explica Fortes, implica na decisão do tamanho da amostra, em sua natureza temporal (longitudinal ou transversal), e no tipo de extração do dado (se natural ou eliciada). Em relação à amostra, destacamos que ela pode ser massiva (várias produções de um grande número de aprendizes), específica (que restringe os dados a um número limitado de aprendizes), ou incidental (amostra de uso da língua produzida por um único aluno). Em relação ao tipo de dado, pode ser de uso espontâneo e natural da língua ou, ainda, eliciada de alguma maneira.

Na fase 2 de identificação dos erros, primeiramente, é preciso acatar a distinção proposta por Corder (1967) entre erro (*error*) e engano (*mistake*), e classificar suas interpretações em três tipos diferentes: normal, autoritária e plausível.

A descrição de erros, fase 3, envolve a comparação das produções dos aprendizes com um enunciado da L2. Normalmente, essas descrições fundamentam-se em taxionomias descritivas que se baseiam em categorias linguísticas: erros lexicais, erros fonológicos, erros sintáticos. A vantagem dessas taxionomias é que estão relacionadas a propósitos pedagógicos.

No próximo passo, que se refere a explicar os dados (fase 4), o pesquisador busca as justificativas psicolinguísticas, sociolinguísticas, epistêmicas ou discursivas para o erro cometido pelo aprendiz. Para Corder (1967), a explicação pode ser dada a partir dos problemas de processamento, pelas estratégias de comunicação, pela transferência ou transição.

Por fim, a avaliação dos erros, segundo Fortes (s/a):

(...) difere dos estágios anteriores por envolver o efeito do erro no interlocutor e não por examiná-lo do ponto de vista do aprendiz que o cometeu. Tal efeito pode ser constatado tanto em termos de compreensão quanto de resposta afetiva por parte do ouvinte. A formulação de um estudo de avaliação da gravidade ou seriedade dos erros cometidos por aprendizes de L2 envolve: definir quem serão as pessoas endereçadas, isto é, os juízes que irão determinar a gravidade dos erros a eles apresentados; determinar quais erros eles serão requisitados a julgar; e planejar como eles



serão requisitados a julgar tais erros, ou seja, a forma como os erros lhes serão apresentados.

A autora aponta, ainda, que os juízes podem ser falantes nativos, falantes não-nativos, professores de língua (nativos e/ou não-nativos), e não-professores de língua (nativos e/ou não-nativos), e que esses podem fazer uso de diversos instrumentos durante a avaliação para avaliar: a inteligibilidade das sentenças que contenham erro; a gravidade ou naturalidade dos erros; o grau de irritação que os erros causam. Também, em alguns casos, eles podem ser requisitados a corrigir erros e a justificar por que julgaram alguns erros como problemáticos e, em outros casos, ter a sua compreensão das sentenças errôneas testada através de entrevistas.

3. METODOLOGIA

Para a realização de nossa investigação, com algumas adaptações, seguimos as cinco etapas da pesquisa em Análise de Erros proposta por Corder (1974), a saber: 1) Coleta de dados da interlíngua do aprendiz; 2) Identificação dos erros; 3) Descrição dos erros; 4) Explicação dos erros; 5) Avaliação dos erros.

Para a coleta de dados da interlíngua dos aprendizes, utilizamos os mesmos dados que Silva (2018) utilizou em sua pesquisa de doutorado. No caso da tese, a autora trabalhou com dados de alunos, do nível avançado, do curso de Libras do NEL – Núcleo de Ensino de Libras da Universidade Federal do Paraná, que abrangiam, além de acadêmicos do curso de graduação em letras libras da mesma universidade, estudantes externos. Neste estudo, excluímos os estudantes externos. Os dados disponibilizados dizem respeito à sinalização da narrativa “A História da Pera”³, que está disponível no Youtube⁴, feita por cinco acadêmicos ouvintes.

³ Em uma floresta, um homem está no topo da escada colhendo peras na árvore. Um homem passou sob a árvore puxando um bode com uma corda no pescoço, o homem continuou tirando as peras e colocando no avental. Um menino pedalando se aproximou, parou sob a árvore, olhou para as cestas, deitou a bicicleta no chão, olhou o homem distraído na árvore e aproveitou para pegar uma cesta, levantou a bicicleta, subiu e colocou a cesta na frente e foi pedalando no caminho, vinha de encontro a ele uma menina pedalando sua bicicleta, ele se virou pra olhar enquanto ela passava por ele e o seu chapéu voou, havia uma pedra na frente em que ele bateu e caiu derrubando a cesta, as peras se espalharam pelo chão, o menino se sentou pra limpar a calça, e viu outros 3 meninos ao lado que resolveram ajuda-lo a levantar, recolher as peras, com a



Os cinco participantes deste estudo receberam pseudônimos e apresentam o seguinte perfil: três homens (com pseudônimos Guilherme, Matheus e Rafael) com 32, 31 e 21 anos de idade, respectivamente; e duas mulheres (com pseudônimos Luciane e Isabela) com 38 e 31 anos de idade, respectivamente. Os participantes adquiriram a Libras entre 2 a 14 anos. Todos eles têm contato diário com a língua, uma vez que à noite têm aula na graduação no curso de licenciatura em Letras Libras. Dois deles atuam profissionalmente com a Libras. Em geral, não têm contatos pessoais com surdos ou interação em ambientes sociais de lazer.

Também participaram do estudo oito juízes. O grupo de juízes, todo composto por surdos, foi dividido entre 4 professores do Curso de Licenciatura em Letras Libras, PS, e 4 não professores, NP. Eles foram chamados de PS1 até PS4, e NP1 até NP4, respectivamente. Recortamos os trechos da “História da Pera” em que as ações que provavelmente seriam expressas por meio de verbos manuais, mostramos a eles e, em seguida, mostramos vídeos com as formas de sinalização encontradas no *Corpus* da Interlíngua dos Ouvintes. Com isso, o juiz respondia em Libras qual das formas achava melhor e explicava o porquê. Gravamos suas respostas e posteriormente as traduzimos para língua portuguesa para fins de registro neste estudo. Todos os participantes do estudo, surdos e ouvintes, assinaram o termo de compromisso livre e esclarecido

Os passos 2 a 5 (Identificação dos erros; Descrição dos erros; Explicação dos erros e Avaliação dos erros) serão apresentados em forma de resultados na próxima seção.

cesta de volta no lugar ele segurou e foi andando a pé empurrando sua bicicleta, os outros meninos também foram andando, um deles encontrou o chapéu que havia caído e assobiou para o dono esperar e poder entregar a ele, em troca, ganhou 3 peras como uma forma de agradecimento, dividiu entre os demais amigos e foram andando e comendo. O homem que estava colhendo peras, após descer da escada, quando se ajoelhou para colocar as peras no cesto, percebeu que faltava algo e levantou, em seguida viu os 3 meninos passando por ele, comendo as peras, ficou desconfiado.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=bRNSTxTpG7U>



4.RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

4.1 Da identificação e descrição dos erros

O objetivo desta seção é trazer resposta a nossa primeira pergunta de pesquisa, qual seja: quais são as características dos verbos manuais produzidos por ouvintes sinalizantes de Libras como L2? Para tanto, conforme proposta da Teoria de Análise de Erros, identificamos e descrevemos algumas produções.

A identificação e a descrição dos erros que são aqui apresentados referem-se a nossa interpretação da realização dos sinais. Não tivemos contato com os sinalizantes para checar as intenções de produção e, portanto, a análise não pode ser categorizada como interpretação autorizada.

Em nossa identificação e descrição de erros lexicais, focamos na comparação entre os parâmetros fonético-fonológicos tipicamente usados na língua para formação do sinal e o apresentado pelo ouvinte em relação aos verbos SUBIR_{NAÁRVORE}⁵ e ANDAR_{DEBICICLETA}, ilustrados pelas imagens A e B da Figura 1 abaixo.

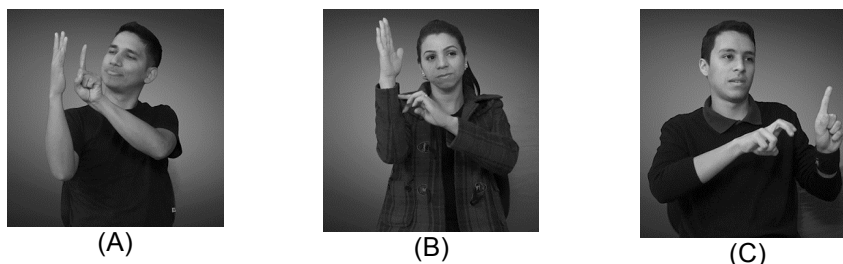
Figura 4 – Verbos manuais SUBIR_{NAÁRVORE} E ANDAR_{DEBICICLETA}



Fonte: as autoras (2018)

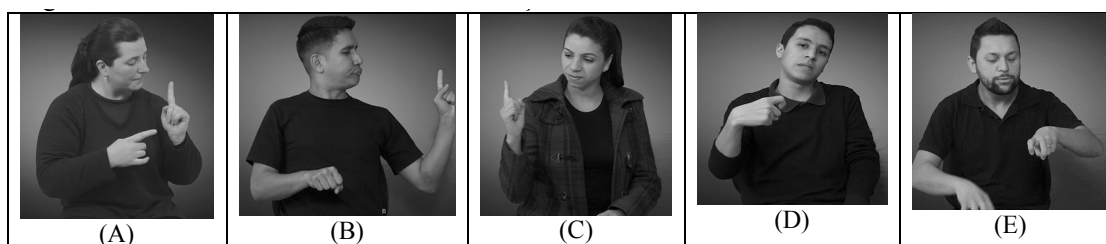
Essa comparação revelou os tipos de erro, os quais foram organizados em duas categorias: I) Omissão de representatividade e II) Omissão de iconicidade.

⁵ Glosa notada conforme convenção adotada por Silva (2018).

Figura 5 – Omissão de representatividade na realização do verbo SUBIR_{NAÁRVORE}⁶

Fonte: Silva (2018)

Em línguas orais, a troca de grafemas pode comprometer a produção em L2. Um exemplo em relação ao inglês seria “*confortable*” em vez de “*comfortable*”. Em relação à Libras, a troca de alguns parâmetros pode comprometer a boa formação do sinal bem como sua representatividade. Em (A), por exemplo, Matheus utiliza a iconicidade para expressar a árvore e a pessoa, mas o movimento que escolheu para fazer a ação de subir não é representativa já que o movimento das pernas está ausente. Pela forma como o movimento do dedo indicador foi realizado, parece que o corpo é transportado acima e não por meio das próprias pernas. Em (B), Isabela utiliza a representatividade da ação de subir com as pernas, entretanto, pelo movimento empregado, tem-se a interpretação da ação de saltitar (pular com dificuldade), haja vista que não empregou o movimento de dedos que remete à ideia do movimento das pernas. Em (C), Rafael expressa-se com ausência do sinal de árvore, e isso comprometeu a representatividade do sinal.

Figura 6 – Omissão de iconicidade na realização do verbo ANDAR_{DEBICICLETA}

Fonte: Silva (2018)

⁶ Esse exemplo pode ser considerado um verbo manual pois dá conta de demonstrar o objeto ÁRVORE e a ação de SUBIR desempenhada pelo referente, ou seja, mesmo não sendo ação feita com mão, trata-se da imitação.



Em línguas orais, os acréscimos pode comprometer a produção em L2. Um exemplo em relação ao inglês seria “*apartamento*” em vez de “*apartment*”. Em relação à Libras, o acréscimo de um sinal pode comprometer a boa formação do verbo bem como sua iconicidade.

Nas imagens em 3a-c, por exemplo, os ouvintes utilizam o sinal de UMAPESSOA_{ANDANDO}APÉ antes de realizar o sinal de BICICLETA. Ao inserir o dedo indicador na vertical, durante a sinalização, eles deixam de formar o verbo ANDAR_{DEBICICLETA} de forma clara, pois ele diz respeito à ação do corpo de movimentar-se sem nenhum meio de transporte. Em (D), observa-se que o sinalizante tentou marcar a iconicidade pela demonstração do objeto que transporta, entretanto, como não há menção à pessoa que chega – sentada na bicicleta –, o uso do léxico parece ser inadequado. O sinal em 3e, além de apresentar a ausência da marca do objeto, dá destaque ao movimento de pernas, contudo, o faz pela representação do local fixo, ou seja, sua mão não se desloca no espaço e isso transmite a ideia de alguém que pedala sem sair do lugar.

4.2 Da explicação e da avaliação

Nesta seção, a análise tem o objetivo de responder a nossa segunda pergunta de pesquisa: como as produções de verbos manuais dos ouvintes sinalizantes de Libras como L2 podem ser explicadas segundo a Teoria de Análise de Erros? Nesse sentido, vamos nos ater aos erros intralinguais.

A identificação dos erros que são aqui apresentados baseia-se na hipótese de que há transferência interna durante a realização dos sinais. Além dos exemplos apresentados acima, os que seguem – em relação a PEGAR e COLOCAR – acomodam também essa explicação. Para iniciar, note-se na figura 4, a realização do sinal de PEGAR e COLOCAR com manutenção da iconicidade, gestualidade e representatividade e, na sequência, a forma como apareceu nos dados.



Figura 7 – Verbos manuais PEGAR e COLOCAR com manutenção da iconicidade, gestualidade e representatividade

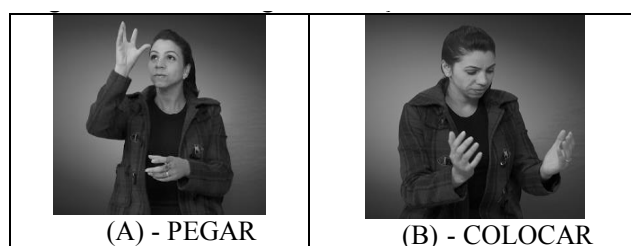


Fonte: as autoras (2018)

O sinal de PEGAR é realizado com a iconicidade, gestualidade e representatividade de quem pega um objeto redondo no alto e o traz para perto de si, para colocá-lo em um ponto no espaço que está, arbitrariamente, definido à cesta. O sinal de COLOCAR, da mesma forma, demonstra uma imitação da ação de segurar um objeto pela sua lateral e levá-lo até um outro ponto (que pelo contexto era na bicicleta). O objeto que está sendo colocado na bicicleta é a cesta e, portanto, a iconicidade, gestualidade e representatividade dão conta de demonstrar que se trata de suas alças sendo seguradas.

Os sinais apresentados na interlíngua dos ouvintes estão representados na figura abaixo, que demonstra erros de generalização.

Figura 8 – Erros de generalização



Fonte: Silva (2018)

No contato com a Libras, por meio instrucional, o aprendiz recebe *input* em relação à produção de verbos que se relacionam a sua forma genérica. É o caso, por exemplo do sinal de PEGAR, que normalmente se faz com os dedos fechando-se em direção ao seu corpo. Ocorre, todavia, que essa forma do sinal de PEGAR normalmente é modificado para dar conta da expressão de forma visual, icônica, gestual e representativa. Então, para expressar “pegar um livro”, por exemplo, a configuração de mão deverá ser diferente daquela utilizada para

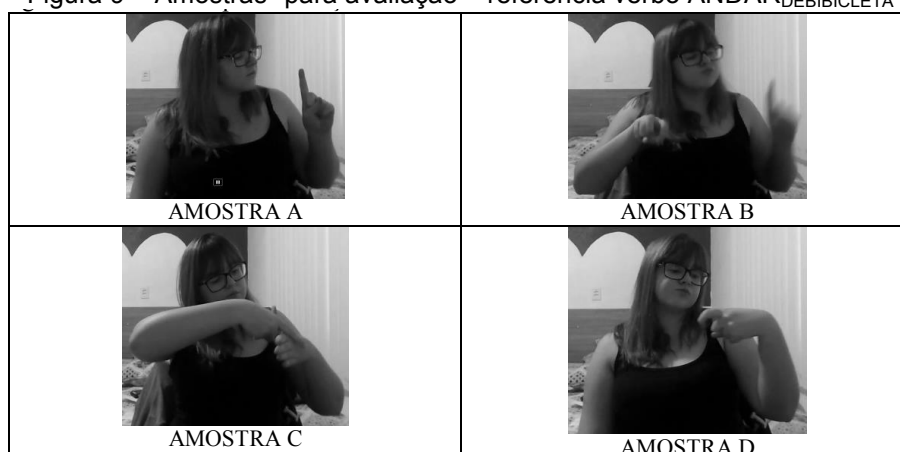


produzir o PEGAR sem flexão. O que se nota nos dados é que os ouvintes deduziram as regras dos verbos manuais a partir de sua vivência com a língua, ou seja, cometeram erros intralinguais. Na figura (A), Isabela começa o sinal de PEGAR com os dedos abertos, mas, ao movimentá-los para o ponto de articulação que representa o bolso, ela fecha os dedos e, representativamente, isso implica em transmitir a mensagem de que as pernas foram amassadas.

Tal fato repete-se em relação ao verbo COLOCAR, que tem incontáveis possibilidades de realização, as quais serão influenciadas pelo contexto discursivo e que pedem que seus traços conservem alta carga visual, icônica, gestual e representativa. Isabela, entretanto, em (B), realiza o verbo apenas de forma icônica e gestual. A sinalizante passa a ideia de que se trata do movimento de segurar um objeto redondo, mas não representa a ação desempenhada pelo menino de segurar a cesta pelas alças.

Nesse caso, parece que os ouvintes empregaram todo o repertório e todas as regras que já conheciam, numa situação nova, ou seja, na contação de uma narrativa que envolve elementos estranhos ao cotidiano de quem vive em um centro urbano. Por conta do desconhecimento das restrições, acabaram omitindo as características necessárias aos verbos manuais. Acredita-se também que, além da generalização, esteja ocorrendo uso limitado dos recursos psicológicos que corroboram a efetiva sinalização. Quer dizer, a explicação dos erros é de ordem linguística e cognitiva.

Isto posto, interessa-nos também responder à terceira pergunta de pesquisa traçada para este estudo, que é “Como as produções de verbos manuais dos ouvintes sinalizantes de Libras como L2 são avaliadas por juízes surdos?”. Para tanto, apresentamos os resultados da avaliação dos juízes, começando pelo primeiro verbo, ANDAR_{DEBICICLETA}.

Figura 9 – Amostras⁷ para avaliação – referência verbo ANDAR_{DEBICICLETA}

Fonte: as autoras (2018)

Os resultados obtidos em relação à pergunta “qual dessas formas você acha melhor”, excetuando-se NP4 que votou em A, os demais escolheram a amostra C.

Os participantes PS1 e PS2 avaliaram que nenhuma das 4 amostras de sinalização correspondem ao trecho do filme pois, segundo eles, além da sinalização de C, seria necessária a realização do sinal de BICICLETA bem como a incorporação da ação com o corpo. O PS4, após avaliar, complementou com argumentos que concordam a consideração de PS1 e PS2:

Quero complementar dizendo que poderia ser feito apenas a incorporação do menino andando de bicicleta, usando as mãos para representar as pedaladas, expressão fácil de menino, fazendo o mesmo trajeto, isso deixaria uma compreensão mais clara.

Participante PS4

A participante NP4 também argumentou a favor da incorporação, e deu exemplos de possibilidades. Para ela, a realização do sinal apresentado em A seria a introdução das descrições das características do menino. Em suas palavras:

É A, eu acho melhor assim, porque os outros vídeos, eu vi, maioria falta o uso de classificadores, mas eu sinto que a melhor forma é A, porque todos faltam classificadores, porque precisa falar assim, por exemplo: menino pequeno (incorporou o menino)

⁷ Antes de apresentar as amostras, o trecho do filme da História da Pera em que o menino aparece andando de bicicleta foi exibido aos juízes.

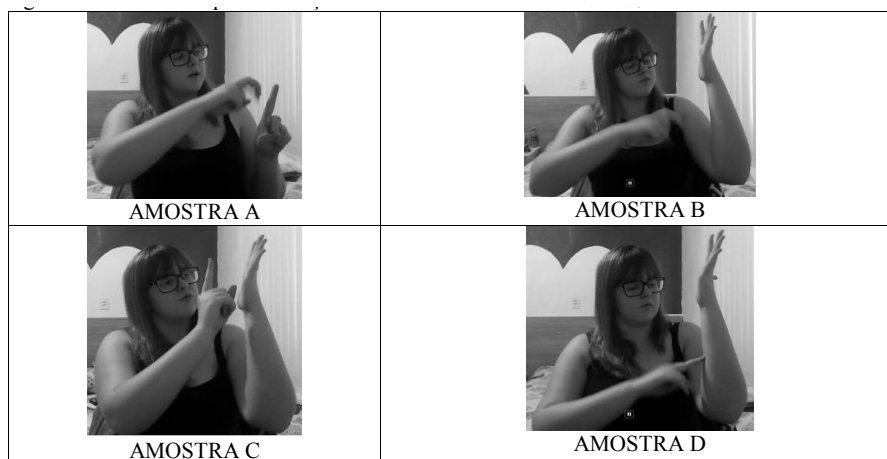


chapéu, pedalando. Esse é classificador correto, mas esses vídeos têm muitos sinais e pouco classificador.
Participante NP4

As amostras B e D não foram consideradas como melhor forma de expressão do trecho, por serem, segundo os juízes, “estranhas”, “não fazerem sentido”, “não terem clareza”, “não combinarem” (NP1 e NP2). E a razão de A ter sido considerada por 50% dos juízes se dá pelo fato de essa amostra ser “mais clara” (NP1), “mais visual” (PS3), e “é melhor” (NP3).

Em relação ao verbo SUBIR_{NAÁRVORE}, as amostras apresentadas foram as seguintes:

Figura 10 – Amostras⁸ para avaliação – referência verbo SUBIR_{NAÁRVORE}



Fonte: as autoras (2018)

Os resultados obtidos em relação à pergunta “qual dessas formas você acha melhor” foram unânimes em relação à amostra B. Além de avaliar B como melhor forma de sinalização para representar o trecho, NP1 acrescentaria o sinal de escada de forma a preservar ainda mais a visualidade da cena. O juiz NP2 explicou que a amostra B é mais “clara” e “combina”, enquanto as demais são impossíveis e engraçadas. Para NP3 a mostra B é “visual”, e por isso representa melhor o verbo manual. NP4 também destacou a clareza da realização demonstrada em B.

⁸ Antes de apresentar as amostras, o trecho em que o menino aparece subindo na árvore foi exibido aos juízes.

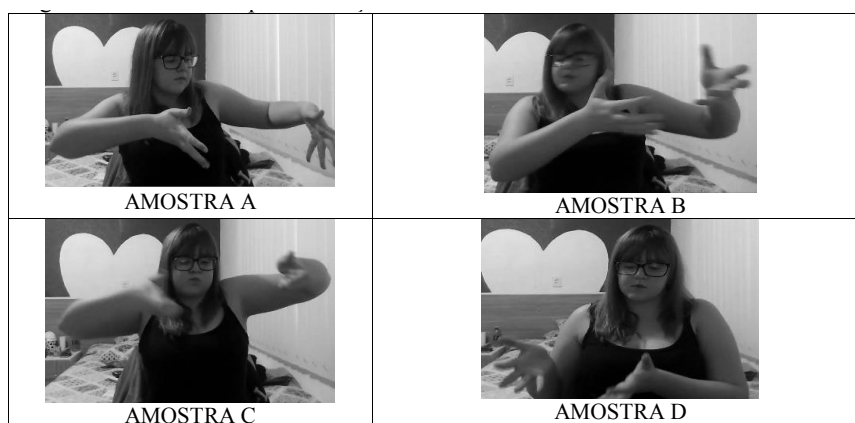


Para PS1 a melhor amostra é B, mas há a necessidade de inserção da expressão também referenciada pelo corpo (em que o corpo imita a ação).

PS1 concorda com PS2 e, portanto, não avaliou as amostras dadas. Quanto à realização do verbo manual SUBIR_{NAÁRVORE}, houve consenso entre os juízes para a realização tal qual da amostra B, entretanto, ela foi usada apenas por dois dos sinalizantes ouvintes. Os outros 3 apresentaram as amostras A, C e D que são consideradas, segundo os juízes, não claras.

Em relação ao verbo COLOCAR, as amostras apresentadas foram as seguintes:

Figura 11 – Amostras⁹ para avaliação – referência verbo COLOCAR



Fonte: as autoras (2018)

Os resultados obtidos em relação à pergunta “qual dessas formas você acha melhor”, excetuando-se PS1 que elegeu a amostra D, foram iguais na escolha da amostra C.

Ainda que a amostra dada em C, segundo NP2, PS2 e PS3, careça de maior detalhamento, ela foi a preferida pela maioria por apresentar clareza e “eficiência”, ser “fácil de compreender”, e ser “igual ao vídeo original”. Nas palavras de um dos participantes:

[Melhor é C porque] o menino pega o cesto com as peras e coloca na bicicleta. Porque combina com o contexto visual do filme. Segue uma ordem sintática e classificadores. Deixando o contexto mais visual.

Participante PS4

⁹ Antes de apresentar as amostras, o trecho do filme da História da Pera em que o menino aparece colocando a cesta na bicicleta foi exibido aos juízes.



As justificativas quanto ao fato de a amostra A não ser boa foram as de que o sinal representa que “pega a cesta e solta no chão igual. Parece deixar no chão, não gostei” (NP1). A justificativa quanto ao fato de a amostra B não ser boa é de que no vídeo “não fala sobre levantar bike, colocar cesta, nada”. (NP1), e quanto à D não ser a melhor expressão dá-se em razão de que “não sei por que isso, parece outro material” (NP1).

No que concerne ao verbo PEGAR, seguem as amostras apresentadas e as avaliações dadas pelos juízes:

Figura 12 – Amostras¹⁰ para avaliação – referência verbo PEGAR



Fonte: as autoras (2018)

Quadro 1 – Avaliação dos surdos (professores e não professores) quanto a produção dos ouvintes para o verbo manual PEGAR

PARTICIPANTE	AMOSTRA A	AMOSTRA B	AMOSTRA D
PS2		X	X
PS3		X	
PS4	X	X	
NP1	X		X
NP2		X	
NP3		X	
NP4			X

Fonte: as autoras (2018)

A participante NP1 apresentou muita dúvida durante a avaliação devido ao fato de que para ela a melhor sinalização para esse verbo manual se daria com a

¹⁰ Antes de apresentar as amostras, o trecho do filme da História da Pera em que o homem aparece pegando peras foi exibido aos juízes.



junção de alguns traços presentes nas amostras. Para a juíza, a demonstração de PEGAR está melhor evidenciada em A, entretanto, a demonstração de que as frutas eram colocadas no avental de quem as pegava é importante (e esse traço aparece na amostra D), mas o movimento realizado na execução do sinal não está correto:

Tem vários jeitos de pegar, no vídeo original, eu vi que tem um avental pra colocar as fruta e procurar e pegar fruta e colocar no avental combina com a resposta D, mas não muito pegando rápido e direto. [...] A também, mas fez pegar, segurar, esperar e colocar no avental, eu vi o vídeo original é pegar e colocar no avental, um por um, o D é direto pegar e colocar. É A ou D. - Participante NP1

O critério de avaliação de NP2 foi a configuração de mão. Para ele, o fato de o sinalizante fechar os dedos ao final do movimento, como ocorre em A, C e D, transmite a ideia de que “parece destruir a fruta”, enquanto a amostra em B é mais clara. NP3 vai na mesma esteira e justifica que a B é a melhor amostra por ser “bom desse jeito que combina com o vídeo original”. O avaliador PS4 também pensa que essa amostra (e a A também) “combinam, são visuais”.

Para NP4, o critério de avaliação foi a expressão facial. Segundo a juíza, as demais amostras têm “falta de detalhes”. Para PS1, a falta de expressão em B e em C comprometeu sua realização, e não escolheu o melhor pois “todos não são muito claros, não sei qual o melhor deles”. Esses dois pontos, a expressão facial e a configuração de mão, apareceram também nas considerações dos avaliadores professores. Para o PS2:

Prefiro D porque usa a cabeça para procurar e depois pegar as frutas, também B por causa configuração de mão, mas falta procurar, precisa incorporar como se estivesse procurando as frutas, melhor a B.
Participante PS2

A avaliadora PS3 concorda. Note-se isso pelo uso das palavras destacadas no excerto:

Acho a letra B boa. Subindo na arvore e retirando as peras com uma mão e colocando no cesto **representado** com a outra mão e **olhando** para onde estão as frutas.



Participante PS3

A representação a que a professora se refere pode ser considerada parte da configuração de mão e a direção do olhar como componente da expressão facial.

Finalizada esta parte, que reforça e comprova que a produção de verbos manuais em Libras precisa ser feita com iconicidade, gestualidade e representatividade para que torne a sinalização mais clara, importa agora dar resposta a nossa última questão de pesquisa: quais seriam as possíveis intervenções pedagógicas para o tratamento das produções dos verbos manuais dos ouvintes?

5. AS PRODUÇÃO DE VERBOS MANUAIS E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES

Sem dúvida, a questões da metodologia de ensino em Libras como L2 ainda é uma discussão escassa no Brasil (GESSER, 2010), e as poucas publicações sobre o assunto ancoram-se nos mesmos pressupostos didáticos de ensino de línguas orais. Apesar disso, nesta parte do texto, vamos tentar deixar algumas sugestões de encaminhamentos pedagógicos para o trabalho com o ensino de Libras a ouvintes, tendo como pano de fundo uma abordagem que privilegie o discurso e o método comunicativo.

Seguindo os pressupostos de Silva (2018, p. 203) de que “(...) o uso dos verbos manuais sem a manutenção de sua forma mais icônica (...) pode representar possíveis defasagens no ensino de Libras como L2, que seriam talvez corrigidas por meio da formação continuada de professores de Libras”, nossa primeira recomendação é que a qualificação em serviço seja uma constante na prática profissional de professores que ministram Libras a ouvintes.

Nessas formações, um dos temas que os professores poderiam ter acesso é a forma de trabalhar com narrativas durante o ensino de Libras. Isso porque Scherer et al. (2011), discutindo o processamento de uma segunda língua, afirmam que “narrativas são utilizadas extensivamente para a comunicação



humana; tanto a compreensão como a produção oral¹¹”. Ora, se a nossa experiência pode ser influenciada pelo ato de compreender e produzir narrativas, entende-se que as inventividades metodológicas para o ensino de Libras podem se dar a partir desse tipo de discurso. Recomenda-se que as produções de narrativas por aprendizes ouvintes ocorram a partir de *input* significativo, quer dizer, de amostras de sinalização fluente.

Uma outra questão a ser considerada é o trabalho explícito com as características gramaticais da Libras, nos mesmos moldes desenvolvidos por Neves (2011). A autora trabalhou com a iconicidade, a simultaneidade e o uso de expressões faciais no ensino da Libras para ouvintes e, comparando o desempenho no início e no final do curso, percebeu que houve um efetivo aumento na fluência na língua. Esse é um ponto bastante importante, uma vez que os avaliadores surdos consideraram a configuração de mão e a expressão facial – componentes fonológicos da Libras – no julgamento de melhores amostras de realização dos verbos manuais. Faz-se também importante fomentar que os alunos realizem incorporação de personagens, já que esse recurso de referenciação foi também considerado na avaliação de melhor produção de verbos manuais.

Atrelado ao item do trabalho com a iconicidade e a importância para este artigo, destaca-se também a pesquisa de Puhl e Ferreira (2016), que explicam que o uso de sinais icônicos no início do processo de ensino pode ajudar o aluno ouvinte adquirindo Libras como L2 no ciclo de percepção e interpretação da ação, logo, na compreensão e na produção de verbos manuais – inferimos nós.

Outro item importante que pode ser considerado no ensino de verbos são as mudanças morfológicas dadas pelas diversas configurações de mão. Nesse caso, o professor pode trabalhar com vídeos que contenham a presença de um mesmo verbo produzido com diferentes objetos, de modo que os alunos apreendam as alternâncias necessárias para a clareza da produção. Por fim, entendemos também que o *feedback* é uma importante ferramenta pedagógica para o trabalho com verbos manuais, já que pode chamar a atenção do ouvinte para tópicos que o atual esforço cognitivo não está demandando.

¹¹ Oral pode ser, nesse caso, adaptado à sinalizada.



Pensamos que a iconicidade, a gestualidade e representatividade precisam compor a realização de verbos manuais de modo a tornar a sinalização mais clara e, se esses são componentes da Libras, então são passíveis de serem ensinados e merecem atenção no trato pedagógico dos docentes que trabalham com segunda língua.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a produção de verbos manuais na sinalização de ouvintes sinalizantes de Libras como L2 e, para atingir tal objetivo, traçamos perguntas de investigação que foram respondidas por meio dos dados.

Observaram-se na fundamentação teórica os aspectos lexicais e discursivos que corroboram a formação de verbos manuais, com destaque à iconicidade, gestualidade e representatividade. Tratamos também da teoria de análise de erros, que é uma importante abordagem a qual contribuiu para a identificação dos erros e para a descrição da natureza do processamento da L2 no aprendiz. Ambos os aportes revelam ineditismo na discussão que envolve a Libras.

Na parte empírica da pesquisa, consideramos as narrativas da História da Pera que foram sinalizadas por cinco ouvintes sinalizantes de Libras como L2 e, com isso, trouxemos resposta à primeira pergunta de pesquisa. Concluímos que os verbos produzidos por esses ouvintes são desprovidos de representatividade e iconicidade.

Na parte da análise que buscamos responder à pergunta “como as produções de verbos manuais dos ouvintes sinalizantes de Libras como L2 podem ser explicadas segundo a Teoria de Análise de Erros?”, concluímos tratar-se de erros intralinguais, ou seja, transferência interna durante a realização dos sinais.

Os dados advindos da avaliação feita por oito juízes (4 professores e 4 não professores) possibilitaram-nos responder à terceira pergunta de pesquisa. Com isso, concluímos que aqueles verbos que apresentam traços de iconicidade, gestualidade e representatividade são considerados mais claros, eficazes, e



visuais, ao passo que aqueles em que essas marcas são ausentes são tidos como estranhos e sem sentido, uma vez que carecem de incorporação, configuração de mão e expressão facial adequada.

Esses resultados levaram-nos a pensar acerca de como tais defasagens podem ser sanadas em sala de aula de ensino de Libras como L2 para ouvintes, ao que respondemos a última pergunta de pesquisa com proposta de formação continuada a professores, exploração de narrativas, trabalhos com gramática, iconicidade, *inputs* significativos e *feedbacks* durante as aulas.

Sabemos que análise dos dados realizada para este estudo é incipiente, uma vez que olhou atentamente para apenas 4 amostras de 4 verbos manuais (ANDAR_{DEBICICLETA}, SUBIR_{NAÁRVORE}, COLOCAR E PEGAR), contudo, destaca-se no cenário de estudos sobre o desempenho em uma língua sinalizada, como a Libras.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir com a linguística das línguas de sinais e da Libras, especificamente no viés da Linguística Aplicada, uma vez que a noção erros ainda necessita de refinamento e, neste estudo, eles foram tratados como pistas para tratativas pedagógicas.

Presumimos, também, que por assentar-se no escopo dos estudos com L2, este trabalho contribua com as áreas que tratam da aquisição e do ensino da Libras por ouvintes, sobretudo, o processamento de uma língua de modalidade espaço visual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério Da Saúde. Decreto 5626/05 que regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, 2005.

CAPOVILLA, F. C. C. et all. **Dicionário da língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas Mãos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

DUDIS, P. **Tipos de representação em ASL**. Petrópolis: Editora Arara-azul, 2008, p. 159-190.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de; CORREIA, M. **Um olhar sobre a morfologia dos gestos**. Lisboa: UCP, 2011.

FORTES, M. S. **Análise de Erros de Textos Escritos em Português Segunda Língua para a Elaboração de Material Didático**. S/A

MAIA, A. M. B. da. **Os erros de interlíngua na produção escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito**



Federal. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009

MCCLEARY, L. VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas. **Veredas online** – aemática, v. 1, PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora. 2011

NEVES, S. L. G. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

PADDEN, C. A. **Interaction of morphology and syntax in American Sign Language**. New York/London: Garland Publishing, 1988

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M de. Aquisição da língua de sinais. **Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD**. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011.

PUHL, J.; FERREIRA, E. do V. B. O papel das affordances na aquisição da Libras como segunda língua. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 11, 2016.

SCHERER, L. C.; JERÔNIMO, G. M.; ANSALDO, A. I. O processamento de narrativas em segunda língua: um estudo com fNIRS. **Organon**, v. 26, n. 51, 2011.

SILVA, L. da. **Fluência de ouvintes sinalizantes de libras como segunda língua: foco nos elementos da especialização**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018.