LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS

teorias e práticas

3

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor
RÔMULO SOARES POLARI
Vice-Reitora
MARIA YARA CAMPOS MATOS
Pró-Reitor de Graduação
VALDIR BARBOSA BEZERRA
Coordenador do UFPBVIRTUAL
LUCÍDIO DOS ANJOS FORMIGA CABRAL
Diretora do CCHLA
MARIA APARECIDA RAMOS
Chefe do Departamento de Letras Clássicas Vernáculas
MÔNICA NÓBREGA
Diretor da Editora Universitária
JOSÉ LUIZ DA SILVA

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS VIRTUAL
Coordenadora
EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA
Vice-Coordenadora
MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

L755 Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas 3 / Evangelina Maria Brito de Faria, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (organizadoras). - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
282 p.: Il.
ISBN: 978-85-7745-713-7

1. Língua portuguesa – linguística interacional. 2. Estudos – tradução. 3. Morfologia. 4. Literatura visual. 5. Educação – Fundamentos Psicológicos. 6. Sociolinguística. I Faria, Evangelina Maria Brito de. II. Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra.

UFPB/BC CDU : 806.0+801

Os artigos e suas revisões são de responsabilidade dos autores.

Direitos desta edição reservados à: EDITORA UNIVERSITÁRIA/UFPB
Caixa Postal 5081 – Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil
CEP: 58.051 – 970 - **www.editora.ufpb.br**
Impresso no Brasil
Printed in Brazil
Foi feito depósito legal

LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS

teorias e práticas

3

Evangelina Maria Brito de Faria
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Organizadores

Editora da UFPB
João Pessoa
2011

© Copyright by CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS VIRTUAL, 2011

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS VIRTUAL

Coordenadora

EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA

Vice-coordenadora

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

Projeto gráfico e editoração eletrônica

DAVID FERNANDES

MÔNICA CÂMARA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **07**

LIBRAS II **09**

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO **59**

MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA **101**

LITERATURA VISUAL **165**

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO **197**

SOCIOLINGUÍSTICA **239**

APRESENTAÇÃO

Evangelina Faria e Marianne Cavalcante

Caro (a) aluno(a)

Neste terceiro semestre do Curso de Letras/LIBRAS Virtual, serão ministradas as disciplinas: **Libras II**, **Introdução aos Estudos de Tradução**, **Morfologia**, **Literatura Visual**, **Fundamentos Psicológicos da Educação** e **Sociolinguística**.

Em **Libras II**, vocês irão aprofundar os conhecimentos já iniciados no período anterior e adquirir novas expressões em Libras. Será uma disciplina mais prática, em que verão os processos de formação em Libras, os pronomes, advérbios, numerais, adjetivos, verbos, culminando com o estudo da estrutura da sentença em Libras. Será muito proveitoso fazer uma comparação com morfologia, observando as semelhanças e os contrastes na organização da estrutura dessas línguas. De posse dessa base, você poderá avançar com eficiência numa compreensão mais profunda da estrutura da Libras.

Em **Introdução aos Estudos de Tradução**, aprofundam-se os pressupostos teóricos dos estudos da tradução. Serão abordados os conceitos, tipologias, mapeamento da história e serão enfocados os problemas teóricos e práticos, que fazem parte da tradução.

Em **Morfologia**, você vai penetrar no do sistema formal do português, pois a morfologia é um dos ramos da descrição linguística e se detém especificamente na identificação e classificação das unidades formais da língua. A disciplina está organizada em quatro unidades temáticas assim distribuídas: conceitos; a estrutura dos vocábulos e formação das palavras, que discorre sobre os elementos constituintes do vocábulo formal e sobre os recursos para a ampliação do léxico; a classificação das palavras, em que há uma análise crítica dos critérios de classificação das palavras, a partir da NGB, e uma leitura de algumas propostas apresentadas pela linguística e, finalmente, o mecanismo da flexão portuguesa.

Em **Literatura Visual**, você vai entender melhor o texto literário em Libras. Pensar em literatura visual é pensar em uma modalidade de produção literária que utiliza a visão como principal fonte de captação da informação. Nesta disciplina, você verá a literatura visual como área de conhecimento que nos possibilitará conhecer um pouco mais as possibilidades de apropriação, produção e fruição do texto literário sinalizado.

Em **Fundamentos Psicológicos da Educação**, você encontrará subsídios para entender a ligação entre Educação e Psicologia. É uma disciplina que discorre sobre como as pessoas aprendem, quais fatores interferem nesse aprender. Além disso, enfoca as questões do desenvolvimento humano. Está estruturada em cinco unidades: na primeira unidade, serão discutidas as características da ciência e trajetória histórica da psicologia; na unidade seguinte, serão apresentadas as contribuições e limitações para a Educação; a unidade três explicita o que são desenvolvimento humano e aprendizagem, apontando as principais correntes explicativas; na unidade quatro, serão explicitadas as principais teorias da aprendizagem, através das ideias de Jerome Bruner, Burrus Skinner, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henry Wallon e Carl Rogers. E para finalizar, a unidade cinco refletirá sobre o problema do fracasso escolar e algumas dificuldades de aprendizagem.

Finalmente em **Sociolinguística**, você vai conhecer os aspectos históricos de formação da área, seus principais pressupostos norteadores e conceitos-chave. A articulação dos estudos da língua com os estudos sobre a sociedade permitiu o surgimento da sociolinguística. Esta disciplina estuda as línguas em sua relação com as sociedades que as usam. Ela procura responder a questões do tipo “quem diz o quê?, onde?, quando?, como? e por quê?” Busca mostrar que toda e qualquer língua é constituída de diversas formas de uso, a depender de quem usa a língua, sua idade, o contexto social etc. Na perspectiva da sociolinguística, o ser humano é por natureza plurilíngue, isto é, usa diversas línguas. Isto acontece em qualquer língua, seja ela o português brasileiro ou a LIBRAS.

Esperemos que você aproveite e progrida na caminhada!!!

As coordenadoras

LIBRAS II

LIBRAS II

Bernardo Luís Torres Klimsa

Severina Batista de Farias Klimsa

APRESENTAÇÃO

Cara (o) aluna (o)

Sejam bem vindos à disciplina de Língua Brasileira de Sinais II.

A partir de agora, vamos dar continuidade aos estudos em Libras, aprofundando os conhecimentos com novos conteúdos que irão complementar aqueles estudados anteriormente. Os temas escolhidos são muitos interessantes e instigantes e irão fazer com que você queira desvendar cada mistério do mundo dos surdos. Sabemos que você vai explorar cada assunto e, assim, tornar-se um profissional muito mais qualificado e habilitado quando do término deste curso, aproveitando para aplicar cada aprendizado em sala de aula com alunos surdos e ouvintes.

Mais uma vez, contamos com sua disponibilidade e interesse para aventurar-se nessa viagem fantástica que continua agora...

Para melhor organizar o conteúdo programático, a disciplina está estruturada em 4 capítulos que serão estudados ao longo de 60h/aulas. Veja como ficou a organização programática, o processo metodológico e avaliativo:

1 – Conteúdo programático

UNIDADE I – LIBRAS, QUE LÍNGUA É ESSA?

Carga horária: 10h/a

Objetivos: Iniciar os primeiros passos no estudo da Língua Brasileira de Sinais, desmistificando fatos e ampliando a visão para novos conhecimentos.

Conteúdo programático:

1.1 – Desmistificando a Língua Brasileira de Sinais.
1.2 – Nomenclaturas utilizadas na área da surdez.
1.3 - O alfabeto manual x datilologia
1.4 - Nome e sinal pessoal
1.5 – As saudações e os cumprimentos.

Metas:

- Desmistificar fatos equivocados sobre a Libras.
- Utilizar adequadamente a nomenclatura para a área de surdez.
- Diferenciar alfabeto manual da datilologia.
- Saber dizer seu nome e sinal pessoal em Libras, cumprimentando e saudando as pessoas.

UNIDADE II - ESTRUTURA GRAMATICAL DA LIBRAS 1

Carga horária: 15h/a

Objetivos: Compreender a estrutura gramatical da Libras**.**

Conteúdo programático:

2.1 – O processo de formação dos sinais
2.2 – Os pronomes
2.3 – Os advérbios
2.4 – Expressões interrogativas
2.5 – Numerais

Metas:

- Conhecer o processo de formação dos sinais em Libras.
- Utilizar corretamente os pronomes, advérbios e expressões interrogativas.
- Conhecer os numerais em Libras nos seus diversos usos.

UNIDADE III – ESTRUTURA GRAMATICAL DA LIBRAS 2

Carga horária: 15h/a

Objetivos: Compreender a estrutura gramatical da Libras**.**

Conteúdo programático:

3.1 – Os adjetivos
3.2 – Os Comparativos
3.3 - A forma condicional SI (SE)
3.4 – MAIS e seus contextos
3.5 – Os tipos de verbos

Metas:

- Compreender os processos de formação dos adjetivos.
- Utilizar adequadamente a forma condicional “SI” e o “MAIS” em contextos diversos.
- Utilizar corretamente os comparativos da língua.
- Conhecer e, posteriormente, utilizar os tipos de verbos em Libras.

CAPÍTULO IV – ESTRUTURAÇÃO FRASAL

Carga horária: 20h/a

Objetivos: Analisar os aspectos relacionados ao estudo da sintaxe das línguas de sinais.

Conteúdo programático:

4.1 – Os tipos de frases
4.2 – As expressões faciais gramaticais e afetivas
4.3 – Sentenças negativas, afirmativas e interrogativas.
4.4 – Construções com aspectos: tópico e foco

4.5 - Estrutura da sentença em Libras: SVO como ordem básica, SOV, OSV e VOS como ordens possíveis.

Metas:

- Compreender os diferentes tipos de frases em contextos diversos.
- Diferenciar expressões faciais afetivas de expressões faciais gramaticais.
- Analisar as combinações dos sinais para a formação de estruturas mais complexas.
- Identificar a ordem básica da sentença, bem como as demais ordenações possíveis das sentenças na língua brasileira de sinais.

2 – Metodologia

Em cada uma das unidades serão adotados os seguintes procedimentos: exposição de conteúdos, levantamento de pontos para reflexão e discussão, apresentação de vários exemplos para ilustrar os conteúdos, apresentação de texto para leitura obrigatória e roteiro de análise.

Esse encaminhamento metodológico será feito através da filmagem das unidades contidas no material impresso (texto-base da disciplina).

As atividades individuais devem ser realizadas por todos os alunos, conforme as unidades vão sendo trabalhadas e postadas posteriormente no ambiente virtual.

3 – Avaliação

A avaliação será realizada por meio das atividades realizadas no ambiente virtual (moodle) e provas presenciais.

Abraços fraternos a todos e bons estudos!

Profº. Bernardo Luís Torres Klimsa
Profª. Severina Batista de Farias Klimsa
Professores autores

UNIDADE I

LIBRAS, QUE LÍNGUA É ESSA?

Desmistificando a Língua Brasileira de Sinais

Diversos autores, através de suas pesquisas na área, vêm mostrando claramente que as Línguas de Sinais podem ser comparadas em termos de complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais, mesmo se pertence a uma modalidade diferente, são visual-espaciais, ou seja, são estabelecidas pelo canal visual (visão) e utilizam o espaço para estabelecer a comunicação entre os seus interlocutores.

As pessoas usuárias da Libras, sejam surdas ou ouvintes, podem estabelecer discussões sobre diferentes temas como: filosofia, política, esportes, literatura e da mesma forma, utilizá-la com função estética para recitar poesias, fazer teatro, historias, humor entre outras. A diferença da modalidade das línguas de sinais determina o uso de mecanismos sintáticos específicos diferentes dos utilizados nas línguas oral-auditivas, por exemplo, na língua portuguesa.

Uma dos mitos mais famosos com relação às línguas de sinais é a de que são Universais, visto que a universalidade ancora-se na ideia de ser esta língua um código que os surdos utilizam para se comunicar e, muitas vezes transmitir fatos da língua portuguesa, podendo até comunicar-se em qualquer lugar do mundo. Esse mito não é verídico, visto que do mesmo modo que as pessoas falam diferentes línguas orais no mundo, também as pessoas surdas em qualquer parte do mundo falam diferentes línguas de sinais.

O surgimento de uma língua em determinada comunidade envolve aspectos culturais e de interesses comuns, por isso os surdos brasileiros não podem falar, por exemplo, ASL – língua de sinais americana, nossa cultura e interesses nos diferenciam. Mesmo o Brasil e Portugal que possuem a mesma língua oficial oral, no caso dos surdos nascidos nesses países, suas línguas de sinais são diferentes, os surdos portugueses utilizam a LSP – Língua de Sinais Portuguesa e nossos surdos usam a Língua Brasileira de Sinais – Libras, do mesmo modo Estados Unidos e Inglaterra.

No Brasil também temos registro de uma língua de sinais utilizada pelos índios Urubus-Kaapor, que vivem na região amazônica.

Muitas pessoas acham que as línguas de sinais são apenas gestos e mímicas atribuindo a elas um caráter de artificialidade, mas ao contrário, são línguas naturais, pois evoluíram a partir de um grupo cultural, os surdos. Como exemplo de línguas artificiais temos o "esperanto[1]" (língua oral) e o "gestuno[2]" (língua de sinais), essas línguas realmente foram criadas com um intuito apenas de estabelecer uma comunicação internacional, funcionando como língua auxiliar ou franca, planejada para fins comunicacionais apenas.

Quando pensamos em termos históricos, acredita-se que as línguas de sinais possuem origens ou raízes nas línguas orais. São poucos os registros a respeito dessas origens, mas em Wilcox & Wilcox (1997) encontramos argumentos de que há dois tipos de evidência que mostram o uso de forma natural das línguas de sinais pelos surdos. O primeiro vem de uma pequena comunidade próxima a Massachusetts, Estados Unidos, chamada Martha's Vineyard, uma pequena ilha comunitária com elevado índice de hereditariedade de surdez, observado entre os séculos XVII e meados do século XX. O segundo tipo de evidência vem da França, um surdo, chamado Pierre Desloges, relata no livro Observations of a Deaf-Mute, em 1799, sobre a própria língua de sinais que utilizava e a defendia contra aqueles que desejavam bani-la.

A Língua de sinais americana bem como a língua brasileira de sinais tiveram suas origens na língua francesa de sinais. Nos Estados Unidos, o americano Thomas Hoppins Gallaudet sensibilizado com uma garotinha surda, Alice Cogswell de 8 anos, viaja a Europa em busca de novos métodos para ajudar no desenvolvimento educacional desta menina, visto que não confiava muito nos métodos para oralizar pessoas surdas.

[1] Em 1887, o russo Ludwik Lejzer Zamenhof, oftalmologista e filosofo, publicou a versão inicial do idioma com o objetivo de criar uma língua de aprendizagem muito fácil como língua franca inernacional para os povos de todos os cantos do mundo. Sabe-se que nenhuma nação adotou oficialmente o esperanto como língua, mas registra-se um uso por uma comunidade de mais de 1 milhão de falantes. Atualmente é a língua auxiliar planejada mais falada no mundo. (Santiago, 1992)

[2] O nome gestuno tem origem italiana e significa "Unidade em língua de sinais". Foi citada pela 1ª vez em 1951 no Congresso Mundial na Federação Mundial de Surdos. Em meados da década de 1970, o comitê da Comissão de Unificação dos Sinais propunha um sistema que unificasse os sinais mais compreensíveis, que facilitassem o aprendizado, a partir da integração das diversas línguas de sinais. (Moody, 1987; Supalla & Webb, 1995; Jones, 2001)

No Brasil, em 1855, um surdo francês, Ernest Huet, em comum acordo com o imperador Dom Pedro II, chega ao país e cria a primeira escola nacional de surdos, atualmente o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES na cidade do Rio de Janeiro.

As línguas de sinais são rodeadas no imaginário popular de vários mitos. Outro fato relevante em que se acredita é que estas línguas são ágrafas, ou seja, não possuem escritas. Na verdade até pouco tempo, as línguas de sinais não possuíam escrita, mas a ideia de representá-la graficamente surgiu em 1974, por Valerie Sutton, uma coreógrafa americana que fez uma espécie de transcrição dos sinais para utilizá-los com os passos de dança, isto de imediato chamou a atenção da comunidade científica dinamarquesa das línguas de sinais. Iniciam-se, então, pesquisas na área e, a partir desde momento, acontece o primeiro encontro de pesquisadores, nos EUA organizado por Judy Shepard-Kegel, e dele um grupo de surdos adultos aprendem a escrever os sinais do Sign Writing, a escrita dos sinais.

No Brasil o sistema ainda é um experimento e foi, a partir de 1996, que um grupo de pesquisa, liderado por Antônio Carlos da Rocha Costa, na Pontifícia Universidade Católica - PUC de Porto Alegre, começou sua caminhada para o desenvolvimento da escrita da língua de sinais brasileira e futuro reconhecimento legal.

NOMENCLATURAS UTILIZADAS NA ÁREA DA SURDEZ

A pessoa que tem surdez

Várias são as nomenclaturas utilizadas para nomeação. Mas,de fato, como podemos nos referir?

- Surda? Pessoa surda? Deficiente auditiva?
- Pessoa com deficiência auditiva? Pessoa com baixa audição?
- Portadora de deficiência auditiva?

- Pessoa portadora de deficiência auditiva?
- Portadora de surdez? Pessoa portadora de surdez?

Primeiramente não devemos nos reportar ao termo PORTADOR(A) para nos referir a esta pessoa como substantivo ou adjetivo de portar alguma coisa. Ter uma deficiência não significa que ela a porte. Tanto o substantivo portador quanto o verbo portar não se aplicam à condição inata ou adquirida da pessoa surda. O termo adequado e considerado pela comunidade surda é “Surdo” ou “Pessoa Surda”.

Surdez ou deficiência auditiva

É muito comum atualmente, e isto é de conhecimento de diversas pessoas, que alguns surdos não gostam de ser considerados deficientes auditivos e algumas pessoas com deficiência auditiva não gostam de ser consideradas surdas. Também existem pessoas surdas ou com deficiência auditiva que são indiferentes quanto a serem consideradas surdas ou deficientes auditivas.

A língua de sinais

Quais são os termos corretos?

- Linguagem de sinais?
- Linguagem Brasileira de Sinais?
- Língua de sinais? Língua dos sinais?
- Língua Brasileira de Sinais?
- Língua de Sinais Brasileira? Língua de sinais brasileira?
- Libras? Libras? LIBRAS? LSB?

A língua de sinais, para início de conversa, é uma língua e não de uma linguagem. Por isso, não devemos utilizar os termos “linguagem de sinais” e sim “Língua Brasileira de Sinais”. Língua define um povo, como o povo brasileiro. Linguagem pode ter vários sentidos: linguagem visual, dos animais, corporal, musical, etc...

O intérprete da língua de sinais



- Intérprete da Libras? Intérprete da libras?
- Intérprete de Libras? Intérprete de libras?
- Intérprete da Língua de Sinais Brasileira?
- Intérprete da língua de sinais brasileira?
- Intérprete da LSB?

Os termos descritos acima estão todos corretos. O intérprete de Libras é um profissional capacitado e/ou habilitado para atuar quando se faça necessário em: escolas, palestras, reuniões técnicas, igrejas, fóruns judiciais, programas em televisão e/ou em vídeo, domicílios, ruas, lazer, turismo, ou seja, em situações formais e informais.

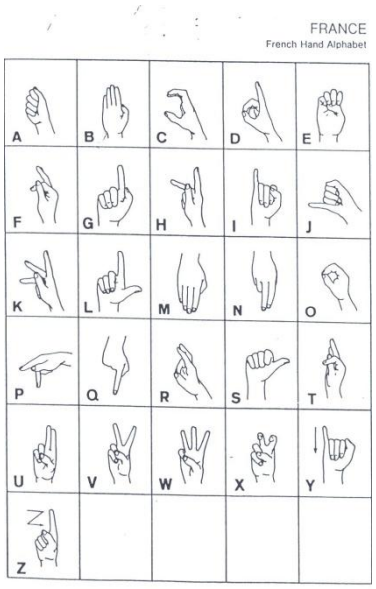
O alfabeto manual x datilologia

O alfabeto manual de Libras são formas de mãos que representam as letras do alfabeto. A datilologia é a soletração de uma palavra usando o alfabeto manual.

Do mesmo modo que algumas línguas orais possuem alfabetos diferentes, como é o caso da língua japonesa e chinesa, nas línguas de sinais, as formas de mãos para a formação do alfabeto manual também variam de país para país. Veja alguns exemplos a saguir.



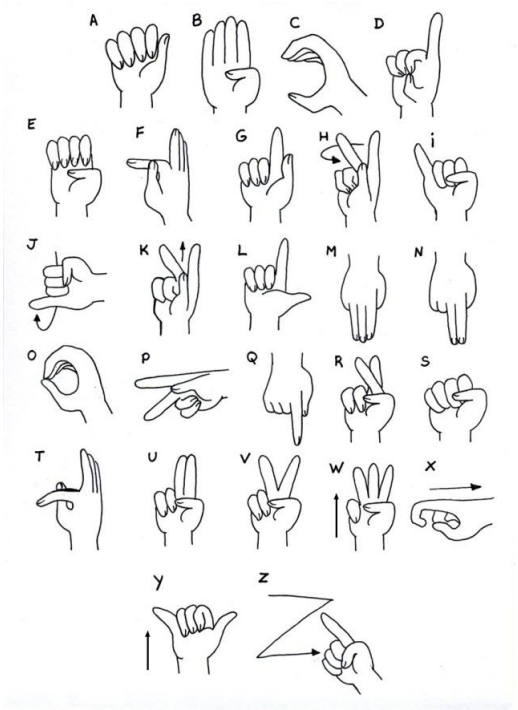






A datilologia é mais usada para expressar nome de pessoas, localidades e outras palavras que não possuem um sinal específico.

Uma pessoa que não é surda pode usar a datilologia quando ela não sabe o sinal correspondente do que quer falar com outra pessoa surda e para que o surdo entenda do que se trata, devemos soletrar usando o alfabeto manual. Veja, abaixo, o alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais – Libras e compare com os outros alfabetos que foram mostrados acima.



Saiba mais...

Acesse os links abaixo e aproveite para treinar o alfabeto manual da Libras e conhecer diversos vocabulários no Dicionário on line.

http://librasnet.com/alfabeto.html

http://www.acessobrasil.org.br/libras/

Nomes e sinal pessoal

Quando nascemos, nossos pais escolhem nosso nome. O nome pessoal de cada pessoa não pode ser mudado, a não ser em determinados casos permitidos pela legislação nacional.

Para as pessoas ouvintes, identificamos as pessoas pelo nome e até memorizamos a voz das pessoas quando, por exemplo, se fala ao telefone. No caso dos surdos, eles conseguem identificar as pessoas visualmente, memorizando suas características físicas, mas é difícil para eles identificar o nome de uma pessoa pela leitura labial, afinal existem milhares de pessoas com os mesmos nomes.

Para suprir essa necessidade, a comunidade surda instituiu o Sinal Pessoal, ou seja, é uma espécie de nome em Libras. Esse sinal normalmente é escolhido de acordo com as características da pessoa ou por seu jeito de ser. O sinal pode ser dado por uma pessoa surda ou escolhido pelo próprio usuário. Mas, uma vez batizado, esse sinal não poderá ser modificado, visto que, como o sinal tem aspectos pessoais, é muito difícil encontrar pessoa, sejam surdas ou ouvintes, com sinais iguais.

1.5 – As saudações e os cumprimentos

É comum as pessoas se saudarem em encontros formais e informais. Isto é um ritual que acontece em qualquer sociedade seja utilizando línguas orais como de sinais. Nas línguas de sinais, existem diversos sinais para saudar e também cumprimentar as pessoas.



CUMPRIMENTOS



BOM DIA



BOA TARDE



BOA NOITE



APRESENTAÇÃO



BEIJOS



TCHAU

CAPÍTULO II

ESTRUTURA GRAMATICAL DA LIBRAS 1

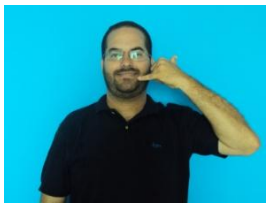
2.1 – Os parâmetros da Libras

Nas línguas de sinais, o termo “sinal” é utilizado para designar o mesmo que palavra ou item lexical como é nomeado nas línguas oral-auditivas.

Os sinais são formados pela combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, que pode ser uma parte do corpo (testa, tórax, rosto etc.) ou um espaço em frente ao corpo (espaço neutro). O conjunto destas combinações é chamado de parâmetros.

1. Configuração das Mãos (CM): são formas das mãos, podendo ser datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pelas mãos. Estas formas podem ser feitas pela mão direita para os destros, esquerda para os canhotos ou por ambas.

Exemplos:



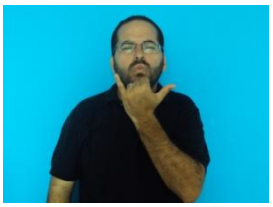
TELEFONE



AVIÃO

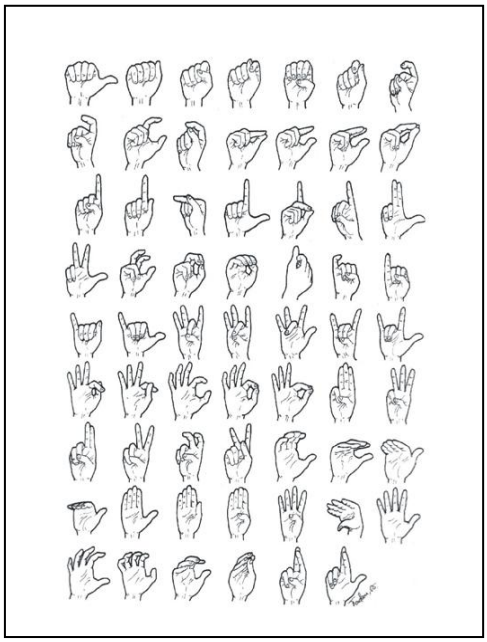


AVISAR



DESCULPAR

Diversos pesquisadores estudaram as configurações de mãos nas diferentes línguas de sinais. Na Libras, a mais importante referência que temos é a de Ferreira-Brito. A partir de cada uma configuração de mãos, inúmeros sinais foram criados.



2. Ponto de Articulação (PA): é o local onde incide a mão, seja direita ou esquerda configurada. A mão pode ou não tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço que vai do meio do corpo até à cabeça (espaço neutro) e horizontal (à frente do emissor).

Exemplos:

SINAIS FEITOS NO ESPAÇO NEUTRO:



TRABALHAR



TELEVISÃO



CADEIRA

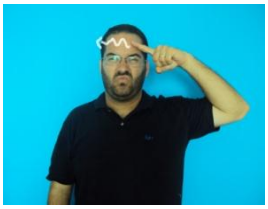
SINAIS FEITOS NA TESTA:



LEMBRAR



APRENDER



DIFÍCIL

3. Movimento: alguns sinais podem ter ou não movimento.

Exemplos:

COM MOVIMENTO



ANDAR



PULAR



CANSADO

SEM MOVIMENTO



CASA



AJOELHAR



EM-PÉ

4. Orientação: alguns sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal.

Exemplos:



QUERER



QUERER-NÃO



IR



VIR

5. Expressão facial e/ou corporal: aspecto bastante importante e diferenciador quando incorporados em vários sinais.

Exemplos:

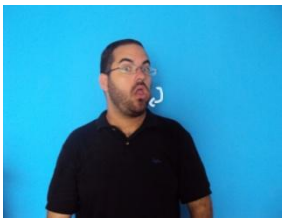


ALEGRE



TRISTE

FEITO APENAS COM A BOCHECHA



LADRÃO



ATO-SEXUAL

2.1 – O processo de formação dos sinais[3]

Na Língua Brasileira de Sinais, os sinais são formados a partir dos parâmetros como já vimos anteriormente. Estes quatro parâmetros são como pedaços pequeninos de sinais porque às vezes eles têm significados e, através de alterações em suas combinações, eles formam os sinais.

a) **a configuração de mãos** - pode ser um marcador de gênero (animado: pessoa e animais / inanimado: coisas).

Exemplo 1: PESSOA CL:G_k CARRO CL5$_k$, $_{k'VEÍCULO}$COLIDIR$_k$
"O carro bateu em uma pessoa";



Veja exemplos no DVD

[3] BRASIL. Programa de capacitação em recursos humanos do ensino fundamental. **A Educação de Surdos – Língua Brasileira de Sinais.** Volume 3. Série atualidades pedagógicas. MEC/SEESP. Brasília, 1997.

b) **o ponto de articulação** - pode ser uma marca de concordância verbal com o advérbio de lugar.

Exemplo 2: MESA$_{i}$ COPO $_{\text{objeto-arredondado}}$-COLOCARi

"eu coloco o copo na mesa";



Veja exemplos no DVD

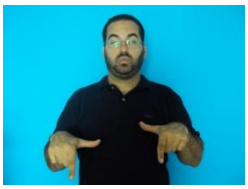
c) **o movimento -** pode ser uma raiz.

Exemplos 3: IR, VIR, BRINCAR.



Veja exemplos no DVD

A alteração na frequência do movimento pode ser uma marca:



De aspecto temporal: TRABALHAR-CONTINUAMENTE;



De modo: CHORAR-DEMASIADAMENTE,



Um intensificador: ESTUDAR-MUITO;

d) **a orientação -** pode ser uma concordância número-pessoal.

Exemplos:



$_{1s}$AVISAR$_{2s}$ "eu aviso a você"



$_{2s}$AVISAR$_{1s}$ "você me avisa"

ou um **advérbio de tempo**.

Exemplos: ANO e ANO-PASSADO.

Portanto, os processos de formação dos sinais podem ocorrer através de:

1. **Modificações por adição à raiz**: pela adição de afixos, como a incorporação da negação que é um processo de modificação por adição à raiz porque:

- como **sufixo**, incorpora em alguns verbo: a raiz, que possui um determinado movimento em um primeiro momento, finaliza-se com um movimento contrário, que caracteriza a negação incorporada; como nos verbos:



QUERER



QUERER-NÃO

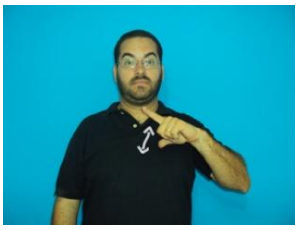


GOSTAR



GOSTAR-NÃO

- como **infixo**, incorpora simultaneamente a raiz através do movimento ou expressão corporal:



TER



TER-NÃO



PODER



PODER-NÃO

A negação pode ocorrer por processos morfológicos, e por processos sintáticos porque, através dos advérbios ‘NÃO’ E ‘NADA’.



NADA



NÃO

Exemplos 4: EU ESPANHOL SABER-NÃO, ENTENDER NADA.

“eu não sei espanhol, não entendo nada”.



Veja exemplos no DVD

Pode também incorporar o intensificador: “muito” ou advérbios de modo, que alteram o movimento da raiz.

2. **Modificação interna da raiz**: uma raiz pode ser modificada por três tipos de acréscimo:

a) o da **flexão** que, através da direcionalidade, marca as pessoas do discurso, fazendo com que a raiz se inverta ou até adquira uma forma em arco;

b) o acréscimo do **aspecto verbal** que, através de mudanças na frequência do movimento da raiz marcam os aspectos durativo, contínuo, etc;

c) o acréscimo de um **marcador de concordância de gênero** que, através de configurações de mãos (classificadores), especifica a coisa: objeto plano vertical/horizontal, redondo, etc

3. **Processos de derivação Zero**: na Libras, como na língua inglesa, há muitos verbos denominais ou substantivos verbais que são invariáveis e somente no contexto pode-se perceber se estão sendo utilizados com a função de verbos ou de nome.

Exemplos 5: HELICOPTERO / IR-DE-HELICOPTERO; PENTE / PENTEAR; FERRO / PASSAR-COM-FERRO; TELEVISÃO / LIGAR-COM-TELEVISÃO; BANHEIRO / URINAR; METRO / LOCOMOVER-METRO; BICICLETA / ANDAR-DE-BICICLETA; ESCOLA / ESTUDAR; etc.



Veja exemplos no DVD

Alguns destes pares, quando possuem uma marca de concordância com o objeto, apresentam uma estrutura O_iV_i , como o verbo LIGAR-COM-TELEVISÃO; ou apresentam uma diferença em relação ao parâmetro movimento, como os verbos IR-DE-HELICOPTERO, que apresenta um movimento mais alongado, em relação ao substantivo HELICOPTERO, e PASSAR-COM-FERRO, que apresenta um movimento mais repetido e alongado, em oposição ao movimento repetido e retido para o nome FERRO.

4. **Processos de composição**: neste processo de formação de palavra, duas ou mais raízes se combinam e dão origem a uma outra forma, um outro sinal.

Exemplos:



CAVALO^LISTRA-PELO-CORPO “zebra”;



HOMEM^BEIJO-NA-MÃO “pai”



CASA^CRUZ “igreja”;



CASAR^SEPARAR “divorciar”;



COMER^NOITE “jantar”; etc.

2.2 – Os pronomes

Na libras, existe um sistema pronominal que representa as pessoas do discurso, não havendo marcação de gênero.

Quando o pronome está representando o singular, o sinal utilizado é o mesmo para todas as pessoas, o que vai diferenciá-los é a orientação da mão.

Os modos existentes dos pronomes são as formas:



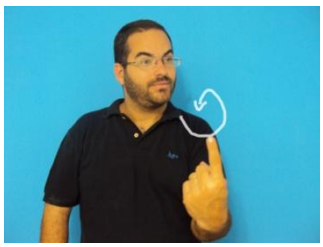
- **SINGULAR**, **DUAL**(mão no formato do numeral 2);



- **TRIAL** (mão no formato do numeral 3)



- **QUATRIAL** (mão no formato do numeral 4)



- **PLURAL** (fazer o sinal de grupo ou com a mão em configuração e “D” fazendo um semicírculo à frente do sinalizador, apontando para as 2ªs ou 3ªs pessoas do discurso).

Há também a possibilidade de omissão da 1ª pessoa do discurso como acontece na língua portuguesa. Neste caso, a compreensão entre as pessoas que estão interagindo será através do contexto.

3.2.1 – Pessoais

- Na 1ª pessoa do SINGULAR: EU - apontar para o peito do emissor (pessoa que fala)



- Na 1ª pessoa do PLURAL: NÓS-2 / NÓS 3 / NÓS-4 / NÓS-GRUPO / NÓS / NÓS-TOD@S
- Na 2ª pessoa do SINGULAR: você – Apontar para o interlocutor (pessoa com quem se fala).



- Na 2ª pessoa do PLURAL: VOCÊ-2 / VOCÊ-3 / VOCÊ-4 / VOCÊ-TOD@
- Na 3ª pessoa do SINGULAR: EL@ - apontar para uma pessoa que não está na conversa ou local convencionado para a pessoa.



- Na 3ª pessoa do PLURAL: EL@-2 / EL@-3 / EL@-4 / EL@S/EL@S-TOD@S / EL@S-GRUPO.

3.2.2 – Possessivos

Os pronomes possessivos também não possuem marcação de GÊNERO e estão relacionados às pessoas do discurso, não à coisa possuída.

Não existe um sinal específico para os modos: DUAL, TRIAL, QUATRIAL e PLURAL (GRUPO), devendo usar-se, nestas situações, os pronomes pessoais correspondentes. Exemplo.: NÓS AMIG@S (nosso(a)s amigo(a)s).

Para a 1ª pessoa: ME@, podemos usar duas configurações: mão aberta, dedos fechados e batendo levemente no peito e outra – mão em P com dedo medo batendo no peito (ME@-PRÓPRIO)

Exemplos 6:

- EU – ME@ GAT@ / ME@ FILH@
- VOCÊ – TE@ CADERNO / TE@ NET@
- EL@ - SU@ MOCHILA / DEL@



Veja exemplos no DVD

3.2.3 – Interrogativos

Os pronomes: **QUE** e **QUEM** – são usados no início da frase. Já **ONDE** e **QUEM** – se for usado no sentido de QUEM-É ou DE QUEM É - são usados no final da frase.



QUE



QUEM



ONDE

Exemplos 7:

- QUEM NASCER BRASIL?
- QUEM FAZER ISSO?
- PESSOA, QUEM-É? Quem é esta pessoa?
- CADERNO DE-QUEM-É? De quem é este caderno?



Veja exemplos no DVD

3.2.4 – Demonstrativos e Advérbio de Lugar

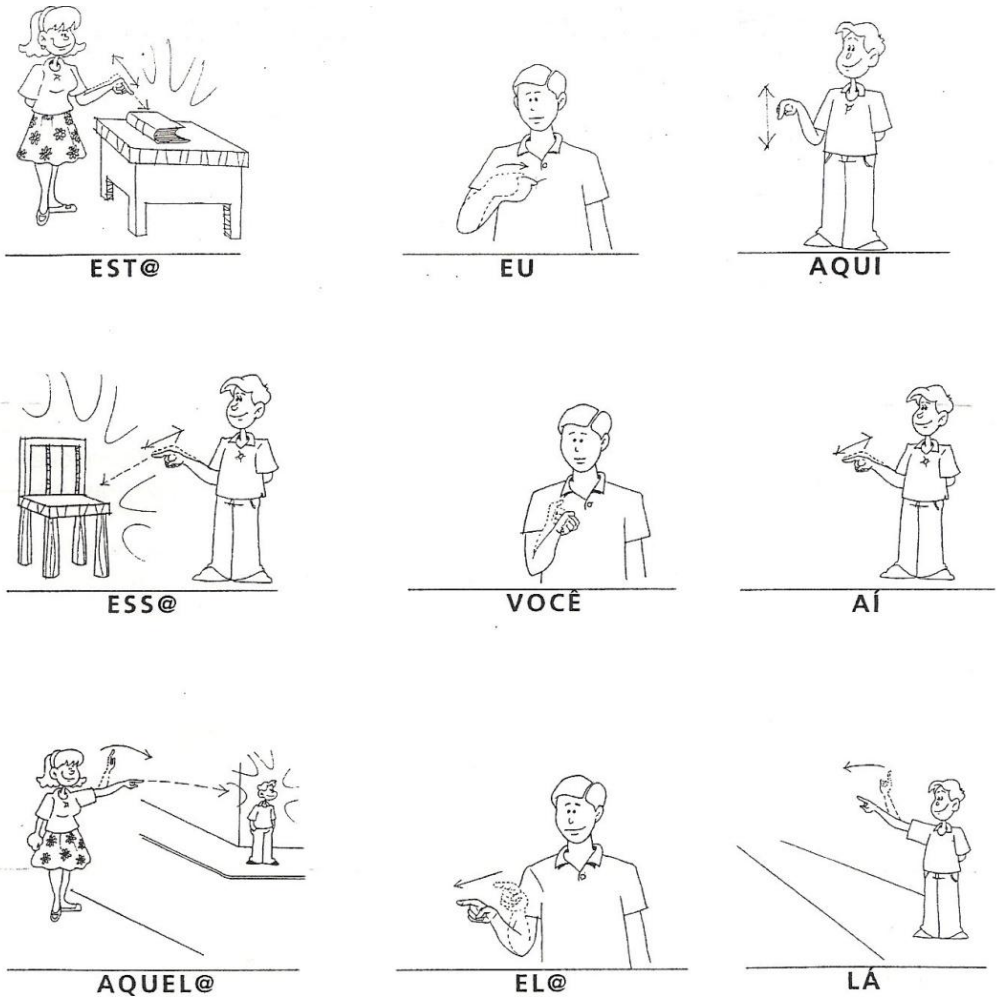
Os demonstrativos bem como os advérbios de lugares estão relacionados às pessoas do discurso e representam, na perspectiva do emissor, o que está PRÓXIMO, PERTO ou LONGE.

Possuem a mesma configuração de mão dos pronomes pessoais, mas se diferenciam quanto ao ponto de articulação e direção do olhar.

Não possuem marca para gênero (feminino e masculino).

Exemplos:

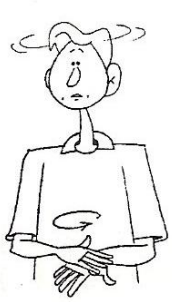
- EST@ / AQUI – olha para a coisa ou lugar apontado, perto da 1ª pessoa.
- ESS@ / AÍ - olha para a coisa ou lugar apontado, perto da 2ª pessoa.
- AQUEL@ / LÁ - olha para a coisa ou lugar apontado, longe/distante.



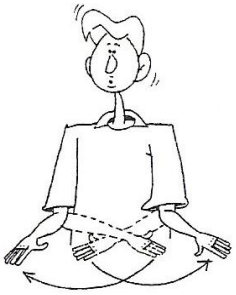
(Fonte: Libras em Contexto, FENEIS/MEC-2001)

3.2.5 – Indefinidos

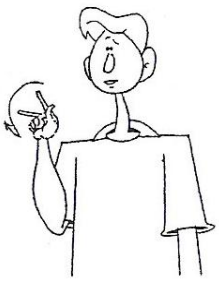
- **NINGUÉM** – usado somente para **PESSOAS**.
- **NINGUÉM / NADA / NENHUM**– usado para **PESSOAS, COISAS** e **ANIMAL**.
- **NENHUM / NADA / NINGUÉM** – usado para **PESSOA, ANIMAL** e **COISA.** Pode ter, em alguns contextos, sentido de "**NÃO TER**".
- **NENHUM-POUQUINHO** – usado para **FRASES NEGATIVAS** e pode vir depois do sinal **NADA**.
- **NADA** – usado para **PESSOAS** e **COISAS.** Pode significar também **POR NADA**! (agradecimento).



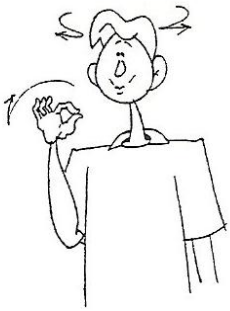
NINGUÉM (ACABAR)



NINGUEM/NADA



DE NADA



NENHUM/NADA



PESSOA NENHUM



NENHUM POUQUINHO

(Fonte: Libras em Contexto, FENEIS/MEC-2001)

2.3 – Os advérbios

2.3.1 – Tempo

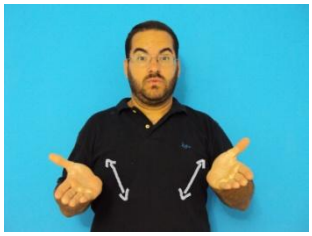
Por não haver formas de flexão verbal na Libras, fica entendido que o verbo fica no infinitivo.

O tempo é marcado pelos advérbios de tempo que indicam quando a ação aconteceu.

PRESENTE

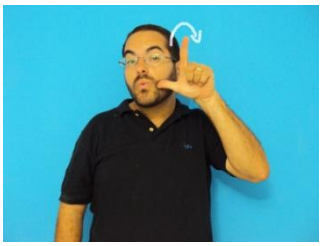


HOJE



AGORA

PASSADO



ONTEM

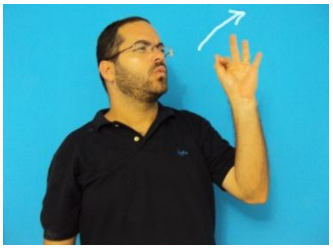


ANTEONTEM

FUTURO



AMANHÃ



FUTURO

2.3.2 – Modo quando incorporados aos verbos

Quando incorporados a alguns verbos, podem, com a mudança de movimento, relacionar-se a um advérbio de modo ou aspecto verbal que acrescenta uma informação à ação verbal.

contínuo

Exemplos 8: EL@ LIVRO LER

rapidamente



Veja exemplos no DVD

2.4 – Pronomes ou Expressões interrogativas

Os pronomes ou expressões interrogativas sempre são seguidos de uma expressão facial que irá indicar que a frase está na forma interrogativa.

2.4.1 – QUANDO e D-I-A

Exemplos 9:

QUANDO passado

- AMIG@ VIAJAR JOÃO PESSOA QUANDO-PASSADO?

QUANDO futuro

- EL@ PASSEAR CAMPINA GRANDE QUANDO-FUTURO?

D-I-A

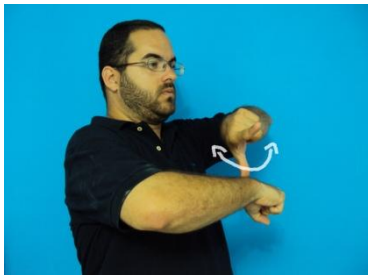
- EU ESTUDAR LIBRAS CASA SU@. VOCÊ PODER D-I-A?



Veja exemplos no DVD

2.4.2 – Que-Horas e Quantas-Horas

Em Libras usamos dois sinais para horas. Observe abaixo:



HORA – tem sentido de tempo cronológico. É usado com a expressão interrogativa



QUE-HORA? - sempre acrescido de expressão facial para frase interrogativa.

HORAS DO DIA – segue-se com os numerais para quantidade. Após 12 horas, começa-se a contar novamente: **HORA 1, HORA 2**, acrescentando o sinal **TARDE**, quando necessário, pois normalmente o sinalizador já sabe que se está tratando de manhã, tarde, noite ou madrugada.

HORA – com sentido de tempo decorrido ou duração, o sinalizador faz círculos ao redor do rosto quando utilizar frases interrogativas e a expressão interrogativa **QUANTAS-HORAS**. Acrescenta-se ainda, expressão facial para frase interrogativa. Este sinal refere-se a tempo gasto para realização de uma determinada atividade. Acrescenta-se os quantificadores, 2, 3 e 4, mas, a partir de 5, não há mais necessidade.

Exemplos 10:
CURSO COMEÇAR QUE-HORA LÁ?
VOCÊ ACORDAR QUE HORA?
ASSISTIR TV QUANTAS-HORAS DIA?
CAMINHAR ESCOLA ATÉ MINHA CASA QUANTAS-HORAS?



Veja exemplos no DVD

2.5 – Numerais

2.5.1 – Cardinais

São feitos com configurações de mãos diferenciadas que não apresentam movimento.

2.5.2 – Ordinais

Do 1º até o 9º os numerais ordinais têm a mesma configuração dos cardinais, mas possuem movimento.

Do 1º até 4º - o movimento é para cima e para baixo.

Do 5º até o 9º - o movimento é para os lados.

A partir do 10º não há diferença entre cardinais e ordinais.

Exemplos 11:

A:SABER EU GANHAR 1º LUGAR MARATONA?

B: SIM, PARABÉNS!



Veja exemplos no DVD

3.3.3 – Numerais para Valores Monetários

De R$ 1,00 até R$ 9,00 – usa-se o sinal correspondente a quantidade com um pequeno movimento rotativo ou utilizando a vírgula incorporada a este sinal. Pode-se também usar a valores os sinais de real/reais.

Para valores de 1.000,00 até 9.000,00 também há a incorporação do sinal VÍRGULA, mas aqui o movimento desta incorporação é mais alongando do que os valores anteriores (de 1 até 9 reais). Pode ser usado também para estes valores acima os sinais dos numerais correspondentes seguidos de PONTO.

Para valores de 1.000.000,00 para cima, incorpora-se o sinal VÍRGULA com o numeral correspondente, o movimento rotativo é mais alongado do que em 1.000,00. A expressão facial torna-se gradativa, pois o movimento da vírgula incorporado fica maior e mais acentuado: de 1 a 9 < de 1.000 a 9.000 < de 1.000.000 a 9.000.000.

Quando o valor é centavo, o sinal VÍRGULA vem depois do sinal ZERO, mas, na maioria das vezes, não precisa usar o sinal ZERO para centavo porque o contexto pode esclarecer, ficando estes valores (centavos) iguais aos numerais cardinais.

Exemplos 12:

EU GANHAR SALÁRIO R$ 1.000.00 ESCOLA PRIVADA.

EL@ COMPRAR 1 CAMISA POR R$ 9,00 E LEVAR 5 POR 40,00

AMIG@ MEU GANHAR MEGA SENA R$ 2 MILHOES E VIAJAR MUNDO TODO.



Veja exemplos no DVD

CAPÍTULO III

ESTRUTURA GRAMATICAL DA LIBRAS 2

3.1 – Os adjetivos

São sinais que formam uma classe específica na Libras, ficando sempre na forma neutra, por isso, não marcam o gênero (masculino e feminino), e número (singular e plural).

Muitos adjetivos são descritivos e classificadores e apresentam iconicamente uma qualidade do objeto. São normalmente desenhados no ar ou mostrados a partir do objeto ou do corpo do emissor.

Se compararmos com o português, ao se referir a um objeto arredondado, quadrado, listrado, os falantes desta língua, também, estão descrevendo e classificando. Já em Libras esse processo é mais "transparente" porque o formato ou textura são traçados no espaço ou no corpo do emissor, em uma tridimensionalidade permitida pela modalidade da língua.

Na frase, os adjetivos geralmente vêm após o substantivo que qualifica.

Exemplos 13:

PASSADO EU MAGR@ POUCO-COMER, AGORA EU GORD@ NÃO PARAR COMER
PAPAGAI@ COR CORPO VERDE PERIGOS@
GAT@ PEQUEN@, COR BRANC@, DENGOS@

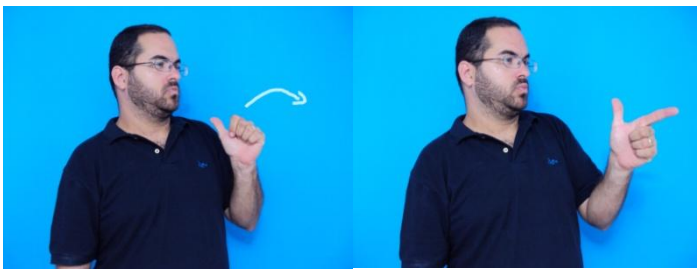


Veja exemplos no DVD

3.2 – Os Comparativos

3.2.1 - Igualdade, Superioridade e Inferioridade

As qualidades em Libras podem ser comparadas a partir de três situações: superioridade, inferioridade e igualdade.



SUPERIORIDADE



INFERIORIDADE



IGUALDADE

Nos comparativos de superioridade e inferioridade, usam-se os sinais MAIS ou MENOS antes do adjetivo comparado, seguido da conjunção comparativa DO-QUE:

- comparativo de superioridade: X MAIS ------- DO-QUE Y;
- comparativo de inferioridade: X MENOS ---- DO-QUE Y.

Para o comparativo de igualdade, usam-se dois sinais: IGUAL (dedos indicadores e médios das duas mãos roçando um no outro) e IGUAL (duas mãos com configuração em B, viradas para frente encostadas lado a lado, com leve movimento de bater). Geralmente usados no final da frase.

Exemplos 14:

VOCÊ MAIS VELH@ DO-QUE EL@

VOCÊ MENOS VELH@ DO-QUE EL@

VOCÊ-2 BONIT@ IGUAL (me)

IGUAL (md)



Veja exemplos no DVD

3.3 - A forma condicional SI (SE)

A Frase com a forma condicional é iniciado em Libras, pelo sinal soletrado “S-I” para estabelecer a relação de condição.

Exemplos 15:

VOCÊ IR FEIRA HOJE?

SI CHOVER NÃO, EU IR.



Veja exemplos no DVD

3.4 – MAIS e seus contextos

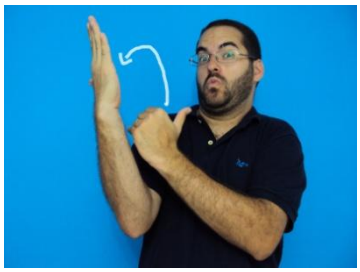
Veja os exemplos 16 a seguir:



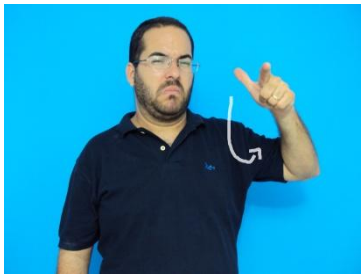
- **MAIS (acréscimo).** COMPRAR PÃO 10, MAIS PÃO DOCE 4.



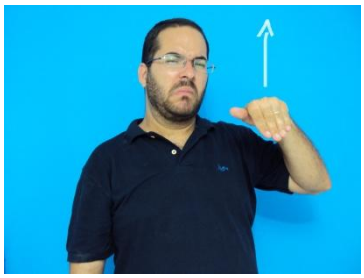
- **MAIS (soma).** AULA MATEMÁTICA, PROFESS@R ENSINAR ALUN@, 2 + 2, SOMAR 4.



- **MAIS (exagero).** VOCÊ MANIA COMPRAR, COMPRAR, COMPRA ROUPA EXEGERO.



- **MAIS (quantidade).** EU QUERER COMER ALMOÇO MAIS!



- **MAIS (superlativo).** VOCÊ MAIS BONITA, EL@ FEI@.



- **MAIS-PARÁ-LÁ/FALTA MAIS.** EU DIRIGIR, PERGUNTAR AMIGO, JÁ PERTO CHEGAR. AMIGO RESPONDER, NÃO, FALTA MAIS.



Veja exemplos no DVD

3.5 – Os tipos de verbos

Há dois tipos de verbos em Libras:

a) **Os que não possuem marca de concordância**. Quando fazemos uma frase com esse tipo de verbo, é como se ele ficasse no infinitivo.

Exemplos 17:

(1) EU TRABALHAR UFPB "eu trabalho na UFPB";
(2) EL@ TRABALHAR UFPB "ele/a trabalha na UFPB";
(3) EL@ TRABALHAR UFPB "eles/as trabalham na UFPB.

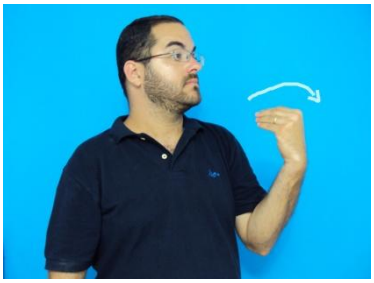


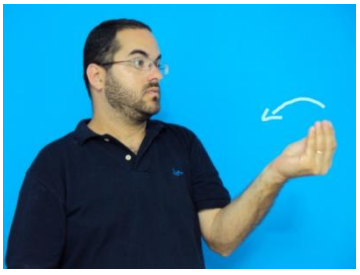
Veja exemplos no DVD

b) **Os que possuem marca de concordância**. Podem ser subdivididos em:

1. **Verbos que possuem concordância número-pessoal**: a orientação marca as pessoas do discurso. O ponto inicial concorda com o sujeito e o final com o objeto.

Exemplos:





(4) $_{1s}$DAR$_{2s}$ "eu dar a você"; (5) $_{2s}$DAR$_{1s}$ "você me dá"

2. **Verbos que possuem concordância de gênero**: são verbos classificadores porque a eles estão incorporados, através da configuração de mão, uma concordância de gênero: PESSOA, ANIMAL ou COISA.

Exemplos:



(6) $_{pessoa}$ANDAR (configuração da mão em G);



(7) $_{veículo}$ANDAR/MOVER (configuração da mão em 5 ou B, palma para baixo)



(8) $_{animal}$ANDAR (configuração da mão em 5 ou S, palma para baixo);

3. **Verbos que possuem concordância com a localização**: são verbos que começam ou terminam em um determinado lugar que se refere ao lugar de uma pessoa, coisa, animal ou veículo, que está sendo colocado, carregado, etc. Portanto, o ponto de articulação marca a localização.

Exemplos 18:

(9) COPO MESA$_k$ $_{coisa\ arredondada}$COLOCAR$_k$;

(10) CABEÇA$_k$ ATIRAR$_k$.



Veja exemplos no DVD

Estes tipos de concordância podem coexistir em um mesmo verbo. Assim, há verbos que possuem concordância de gênero e localização, como o verbo COLOCAR acima; e concordância número-pessoal e de gênero, como o verbo DAR.

1. concordância número-pessoal	=>	parâmetro orientação
2. concordância de gênero e número	=>	parâmetro configuração de mão
3. concordância de lugar	=>	parâmetro ponto de articulação

CAPÍTULO IV

ESTRUTURAÇÃO FRASAL

4.1 – Os tipos de frases

4.4.1 – Afirmativa



A expressão facial neutra.

Ex.: MEU NOME B-E-R-N-A-R-D-O

EL@ PROFESSOR

4.4.2 – Interrogativa



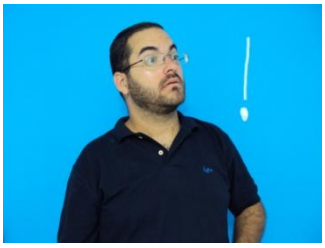
Sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima.

Ex.: VOCÊ CASAD@?

NOME QUAL?

NOME?

4.4.3 – Exclamativa



Sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo.

Ex.: CARRO BONIT@!

CASA LIND@!

4.4.4 – Negativa



Pode ser feita de três formas:

1) Com o acréscimo do sinal NÃO à frase afirmativa.

Exemplos:

BLUSA FEI@ COMPRAR NÃO.

EU OUVIR NÃO

PRECISAR / PRECISAR-NÃO.

2) Com a incorporação de um movimento contrário ao sinal negado.

Exemplos:

GOSTAR / GOSTAR-NÃO

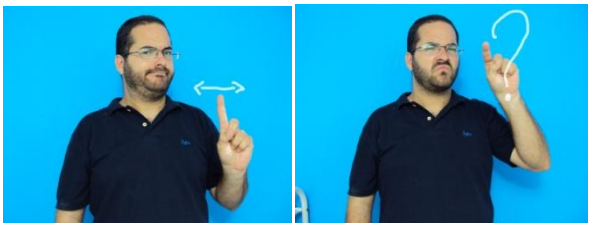
GOSTAR-NÃO CARNE, PREFERIR FRANGO, PEIXE.

3) Com um aceno da cabeça que pode ser feito simultaneamente com a ação que está sendo negada ou juntamente com os processos acima.

Exemplos:

PODER / PODER-NÃO

EU VIAJAR PODER(neg)



4.4.5 – Negativa/Interrogativa

Sobrancelhas franzidas e aceno da cabeça negando.

Exemplos:

CASAD@ EU NÃO?



4.4.6 – Exclamativa/Interrogativa

Exemplos: VOCÊ CASAR?!



Veja exemplos dos tipos de frases no DVD

4.2 – As expressões faciais gramaticais e afetivas

Os falantes das línguas orais ou gestuais à linguagem não-verbal para se expressarem. Muitas vezes utilizam diferentes estratégias para que aconteça a comunicação, como gestos e outros recursos, como apontar, desenhar etc.

As expressões faciais naturalmente fazem parte da condição comunicacional humana e podem expressar intenções, emoções, sentimentos para a pessoa que comunicamos (interlocutor). São utilizadas em todas as línguas, mas, nas línguas de sinais, desempenham papel de muitíssima importância.

Podemos enquadrá-las em dois segmentos:

1. **Expressões faciais afetivas** – utilizadas para expressar sentimentos (dor, tristeza, alegria, mágoa, angústia, ansiedade, etc.) utilizados com um ou vários itens lexicais;

2. **Expressões faciais gramaticais** – relacionam-se a algumas estruturas gramaticais, exclusivas das línguas de sinais, tanto no nível morfológico quanto na sintaxe, possuindo obrigatoriedade em determinadas construções, como veremos no próximo subitem. Essas estruturas envolvem os movimentos de cabeça (afirmativo, negativo) a direção do olhar, a elevação das sobrancelhas, elevação ou abaixamento da cabeça, testa franzida, piscar de olhos ou movimentos de lábios que podem indicar negação e que diferenciam os tipos de interrogativas.

As expressões faciais pertencem a um conjunto de marcações não-manuais e acompanham determinadas estruturas que possuem intenções definidas.

A. **No nível morfológico** – estão relacionadas ao grau e mostram a intencionalidade do sinal que se produz.

- **Nos adjetivos** – associam-se ao grau de intensidade.

Exemplos:


BONITO

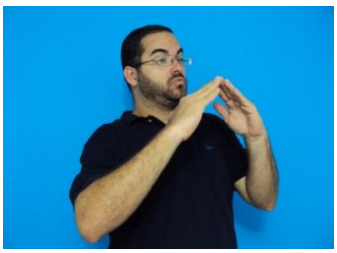

BONITINHO


MAIS BONITO


BONITÃO

- **Ter função adjetiva** – incorporam-se ao substantivo independente da produção do adjetivo.

Exemplos:





CASA CASINHA MANSÃO

A marcação de grau apresenta um padrão quando há variação gradual.

Exemplos de **grau de intensidade**:

- Normal / Mais intenso do que o normal / Muito mais intenso

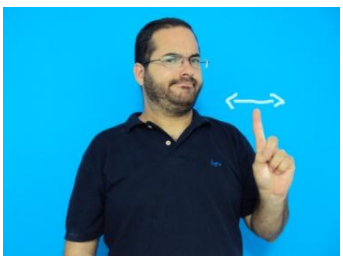
Exemplos de **grau de tamanho**:

- Muito menor do que o normal / menor do que o normal / normal.

B. No nível da sintaxe – são responsáveis por determinadas construções, como sentenças negativas, afirmativas, interrogativas, condicionais, relativas, construções em foco e tópico.

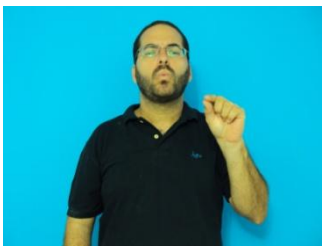
4.3 – Sentenças negativas, interrogativas, afirmativas.

4.3.1 – Sentenças negativas – há negação com elemento negativo explícito.

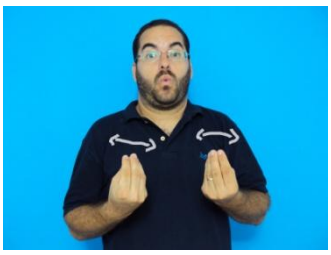




NADA NÃO NUNCA

4.3.2 – **Sentenças interrogativas** – apresentam intenção de obter alguma informação desconhecida. Exigem informações relativas ao argumento por meio de expressões interrogativas.



O QUE



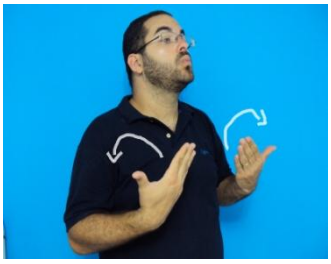
COMO



QUEM



PORQUE



QUANDO



QUANTO

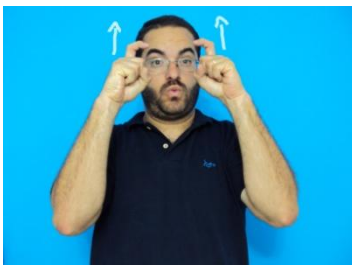
4.3.3 – **Sentenças afirmativas** – expressão ideias ou ações afirmativas.



EU VOU ESTUDAR

4.4 – Construções com aspectos: tópico e foco

4.4.1 – Tópico – organiza de forma diferente o discurso e retoma o assunto que se desenvolverá no discurso.



TÓPICO

Exemplos 19:

FRUTAS, EU GOSTO DE BANANA.

Veja exemplos no DVD

4.4.2 – **Foco** – introduz no discurso uma informação nova que pode estabelecer contraste, adicionar uma nova informação ou dá ênfase a algo.



FOCO

Exemplos 20: MARIA COMPROU UM CARRO (informação errada). NÃO, **PAULO** COMPROU O CARRO. (Foco = Paulo).

Veja exemplos no DVD

4.5 - Estrutura da sentença em Libras: SVO como ordem básica, SOV, OSV e VOS como ordens possíveis.

Os estudos de Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995) mostram que, nas línguas de sinais, há diferentes possibilidades para a ordenação dos sinais na sentença. Porém, as autoras observam

que a ordem básica é S(sujeito) V(verbo) O(objeto) – SVO. Essa ordem é bastante natural em Libras e são sempre consideradas gramaticais. Mas também são possíveis as construções OSV / SOV e VOS.

Exemplos 21:

Construções SVO.

MARIA ASSISTIR NOVELA

SYLVIA CONHECER RIO JANEIRO

ELE TRABALHAR MATEMÁTICA.

Construções OSV

FUTEBOL JOÃO GOSTAR

Construções SOV

JOÃO FUTEBOL GOSTAR

Construções VOS

GOSTAR FUTEBOL MENINO



Veja exemplos no DVD

Olá, aluno (a)!

Esperamos que você tenha aproveitado bem a disciplina de Libras II. Tivemos muitas informações importantes para você ampliar seus conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais

Na próxima disciplina de Libras, agora Libras III, você irá aprofundar seus conhecimentos e iniciar novas práticas, assim, vai poder perceber cada vez mais a importância da língua brasileira de sinais para a pessoa surda, seja em sua vida escolar, familiar, social e profissional.

Agradecemos sua participação e esperamos que continuem com o mesmo interesse na nova disciplina.

Boa sorte e bons estudos!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria do MEC. n° 1.679**, de 2 de dezembro de 1999, Art.1° e Art.2°, parágrafo único.

BRASIL, Lei **nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei10436.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Programa de capacitação em recursos humanos do ensino fundamental. **A Educação de Surdos.** Volumes 1, 2 e 3. Série atualidades pedagógicas. MEC/SEESP. Brasília, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais**. (Série Atualidades Pedagógicas, n.4). BRITO, L.F. *et.al.*(Org.). V.3. Brasília: SEESP, 1998. 127p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretária de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

FELIPE, T.A. **Libras em contexto:** curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001. 164p.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997. 176p.

KOJIMA, C. K. e SEGALA, S. R. **Libras – Língua Brasileira de Sinais**: a imagem do pensamento. Volumes 1, 2, 3, 4 e 5. São Paulo: Editora Escala, 2008.

HONORA,M. e FRIZANCO, M.L.E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação pelas pessoas usadas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

QUADROS, R. de. **Educação de Surdo**: A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, R. KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

COMPLEMENTAR:

BRITO, L.F. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro - UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995. 271p.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 155p.

FERNANDES, E. (org.) **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis. ED. da UFSC, 2008.

LACERDA, C.B.F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação / FAPESP, 2009. 96p.

LODI, A.C.B. *et al.* orgs. Letramento e minorias. Alegre: Mediação, 2002. 160p.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L. de. orgs. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 112p.

LODI, A.C.B. e LACERDA, C.B.F. de. orgs. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160p.

QUADROS, R. de **Estudos Surdos I, II, III e IV**. Série Pesquisas. Petrópolis. Ed. Arara Azul, 2008. (3 livros)

SITES

www.ines.org.br

www.feneis.org.br

www.surdosol.com.br

www.portal.mec.gov.br

www.acessobrasil.org.br/libras



INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE TRADUÇÃO

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE TRADUÇÃO

Andrea Kahmann

APRESENTAÇÃO

Olá, estudante!

Seja bem-vindo à disciplinade Introdução aos Estudos de Tradução. Nossa jornada irá dividir-se em 4 unidades, a saber: (1) a importância da tradução num mundo globalizado; (2) descobrindo a tradução; (3) tradução, língua e cultura; (4) tradução e interpretação.

Na primeira unidade, pensaremos a missão de traduzir num mundo com tantos e tão diferentes idiomas e repensaremos alguns "mitos" que circundam os estudos de línguas estrangeiras. Por exemplo: você sabe qual é a língua mais falada no mundo? Você deve pensar que é o inglês, pois este é o idioma ensinado em quase todas as escolas brasileiras, não é? Contudo, é o mandarim a língua materna mais falada no mundo, seguida do hindi. E você já ouviu falar na torre de Babel? Já pensou na possibilidade de existir um idioma universal? Ficou curioso? Pois esses são alguns dos interessantes debates que nos reservam os nossos estudos.

Você conhece a história da tradução? Sabia que traduzir a Bíblia do latim para ser compreendida pelas pessoas comuns já foi considerada "heresia" e causa de grandes conflitos? Várias guerras já foram desencadeadas por causa da tradução! Isso é o que vamos estudar na unidade 2. Ademais, nessa unidade vamos conhecer os tipos de tradução. Isso mesmo! Traduzir é muito mais do que transpor de uma língua escrita a outra! Estamos traduzindo também quando fazemos transposições de obras literárias para o cinema ou quando editamos uma versão para crianças de um livro de adultos. Legal, não é?

Já na terceira unidade, aprofundaremos a ideia de equivalência, compreendendo o processo mental e os objetivos que pode ter uma tradução. Você é daqueles que pensam que com

um dicionário e o tradutor do Google é capaz de traduzir qualquer coisa? Pois é nessa unidade que veremos o quão equivocado você está... Afinal, a cultura é elemento importantíssimo de qualquer tradução. E somente o homem será capaz de bem analisar e traduzir a cultura.

Agora, responde rápido: qual é a diferença entre tradutor e intérprete? Tem certeza? Depois desta quarta unidade, você terá certeza sim. Discutiremos, também, questões éticas relativas ao exercício da profissão e compreenderemos as diferentes estratégias de tradução / interpretação: simultânea, consecutiva, sussurrada.

Deu água na boca? Estudar tradução é uma delícia... E ao fim desta disciplina você estará prontinho para aprofundar seus conhecimentos nos Estudos da Tradução e poder começar o seu caminho profissional de tradutor / intérprete de Português – Libras.

É muito bom tê-lo conosco nesta caminhada!

Forte abraço, Andrea.

UNIDADE 1

A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO NUM MUNDO GLOBALIZADO

Antes de ingressarmos nos estudos de tradução, é necessário compreender o mundo em que vivemos. Você sabe o que é globalização? Você sabe quantos idiomas são falados no mundo? Você sabe quais são as línguas mais importantes no mundo dos negócios? E da religião? E da ciência? Não??? Está disposto a aprender? Então vamos lá!

Leia a seguinte notícia, publicada no jornal alemão Deustsche Welle:

ALEMANHA | 24.09.2002

Metade das línguas faladas no mundo sob ameaça de extinção



Preservar o idioma é preservar a cultura de um povo

Atualmente existem cerca de 6500 línguas diferentes em todo o mundo. Quase metade é falada com pouca frequência. As chamadas línguas minoritárias e os dialetos estão sob forte ameaça de extinção.

A informação é da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) a partir de um estudo que analisa a pressão exercida naturalmente pelas línguas dominantes e a repressão política, apontadas como principais responsáveis pelo possível extermínio de cerca da metade dos 6500 idiomas falados em todo o mundo.

Tal redução pode causar sérios danos à riqueza Linguística mundial, conforme dados do relatório. O texto alerta que o desaparecimento de uma língua acarreta na perda definitiva de uma parte insubstituível do conhecimento humano. Em outras palavras, quando uma língua morre leva consigo a cultura do povo que praticava o idioma. E isso é irreversível. (...)

Na Europa são faladas 230 línguas, enquanto no continente asiático são 2200. Na África, 550 línguas das 1,4 mil existentes poderão sumir em breve. O estudo cita ainda países como Japão, Filipinas e Papua Nova Guiné. Nesta região do Pacífico concentram-se atualmente um terço de todas as línguas faladas no mundo.

Os idiomas francês, espanhol, chinês e russo sufocaram as línguas minoritárias em seus países. A principal causa seria a globalização, que indiretamente padroniza o idioma de cada nação. Isso faz com que as línguas que não são oficiais acabem sendo pouco valorizadas e faladas por um número cada vez menor de pessoas. (...)

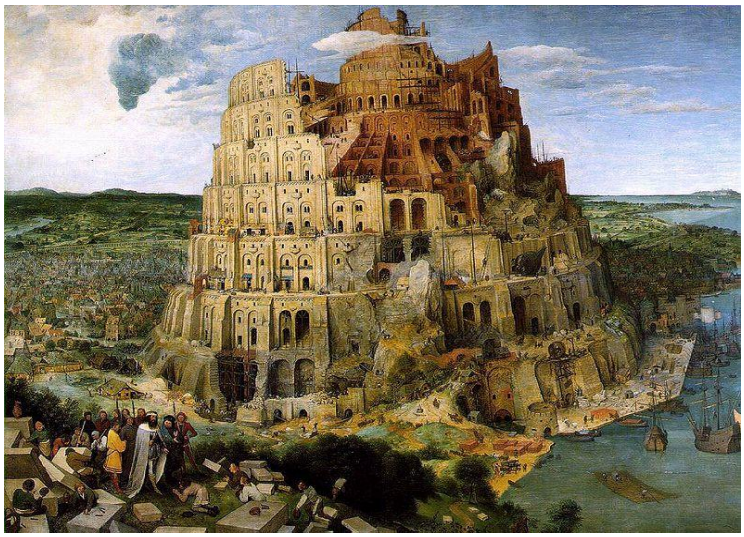
Marion Andrea Strüssmann
(Fonte: http://www.dw-world.de/dw/article/0,,643024,00.html)

A notícia retrata a grande preocupação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) frente ao iminente desaparecimento de metade das línguas faladas no mundo, as quais se calcula que sejam 6.500. Contudo, não fica claro se nessa cifra foram incluídas apenas as línguas orais ou também as de sinais, nem se foram computadas apenas as línguas naturais ou também as artificiais. Portanto, é possível concluir que talvez o número de línguas existentes no mundo seja superior a 6500. Alguns estudos, com efeito, falam em 6700! Mesmo que se realizem as previsões da Unesco e esse número se reduza pela metade, ainda assim... **são muitas línguas!**

Esse é um contexto que não se deve perder de vista quando se fala em tradução...

A Torre de Babel

Conforme o Antigo Testamento, a razão para tantas e tão variadas línguas encontra explicação na passagem da "Torre de Babel", que teria sido construída na Babilônia pelos descendentes de Noé. A intenção deles era fazer uma torre tão alta que ela chegasse a alcançar o céu. Deus percebeu que, sendo um único povo e falando uma única língua, esses homens não teriam limites em suas ambições. Decidido a castigá-los, o Senhor confundiu-lhes as línguas e as espalhou por toda a Terra.



A Torre de Babel. Pieter Brueghel. Óleo sobre painel, 1563, Museu Kunsthistorisches, Viena, Áustria.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Torre_de_Babel

A narrativa bíblica da “Torre de Babel” ilustra a angústia dos homens em frente a tantas formas diferentes de comunicar. Para podermos nos relacionar uns com os outros, tivemos de aprender idiomas e criar estratégias de tradução. Ao longo da história da humanidade, os tradutores foram figuras centrais no desenvolvimento das civilizações. A atividade tradutória sempre se fez necessária na resolução de questões militares e comerciais entre povos de línguas diferentes, além de promover o enriquecimento da cultura e a integração entre os envolvidos.

É através da tradução que se estabelecem, ainda hoje, as alianças entre os diferentes países. É também por meio dela que recebemos grande parte das notícias internacionais e temos acesso à cultura e literatura de outros povos. No Brasil, calcula-se que cerca de 60 a 80% dos textos publicados e que 75% do saber científico e tecnológico provêm das traduções entre diferentes línguas.

Reconstruindo Babel: o sonho da língua universal

Foram muitas as tentativas de criar uma língua que fosse facilmente aprendida por todos e que, não sendo representativa de nenhuma cultura ou comunidade étnica, pudesse se consolidar como língua franca do comércio internacional e da diplomacia. O **esperanto** é a mais conhecida dentre as línguas artificiais criadas com esse propósito.

Ludwik Lejzer Zamenhof nasceu em Białystok, atual território da Polônia, lugar em que moravam muitos povos diferentes e onde se falavam muitas línguas. Crescendo nesse contexto em que uns não conseguiam se comunicar com outros, Zamenhof idealizou uma língua auxiliar neutra, que fosse de fácil aprendizagem e não significasse a imposição de uma cultura ou um povo sobre os demais. Assim, ele projetou o esperanto, cuja versão inicial foi publicada em 1887. Nesse primeiro livro, Zamenhof apresenta a versão do “Pai Nosso” em esperanto:

Patro nia, kiu estas en la ĉielo,
sankta estu Via nomo,
venu reĝeco Via,
estu volo Via,
kiel en la ĉielo, tiel ankaŭ sur la tero.
Panon nian ĉiutagan donu al ni hodiaŭ
kaj pardonu al ni ŝuldojn niajn
kiel ni ankaŭ pardonas al niaj ŝuldantoj;
ne konduku nin en tenton,
sed liberigu nin de la malvera,
ĉar Via estas la regado, la forto kaj la gloro eterne.
Amen!

Os esperantistas ainda hoje lutam para legitimar o idioma nas comunicações internacionais e consolidá-lo como língua universal.

Língua artificial (em oposição à língua natural) é todo idioma planejado, construído com um fim específico, em lugar de ser a evolução natural como parte de uma comunidade étnica ou da cultura de algum povo. Algumas línguas artificiais (como o esperanto e o ido) são construídas para facilitar a comunicação humana; outras, servem como códigos secretos. Há, ainda, as que servem para experimentos lógicos e algumas são construídas apenas com finalidade artística.



Você viu o filme "Avatar"? Lembra qual é o idioma usado pelos Na'vi, a raça alienígena nativa da lua Pandora? Não?



Fonte: pt.wikipedia.org

Quando o diretor James Cameron começou a idealizar o roteiro de "Avatar", percebeu que os alienígenas de seu filme não seriam verossímeis se se comunicassem em inglês ou qualquer outra língua natural humana. Assim, ele pediu ajuda a Paul Frommer, professor da University of Southern California, com vistas a projetar uma língua própria para seus personagens. Cameron

estava interessado na criação de um idioma que fosse diferente de todas as línguas humanas existentes, mas suficientemente fácil de ser aprendida pelos atores do filme. Assim, surgiu a língua Na´vi, criada especialmente para “Avatar” e com palavras como “Skxawng!”, que poderia ser traduzida por “idiota!”.

Os surdos também criaram a sua língua universal. O **Gestuno** (ou **Língua Gestual Internacional** - ou **Língua Internacional de Sinais**, no Brasil) é uma linguagem auxiliar internacional, com forte influência da língua de sinais italiana, e é muitas vezes usada pelos surdos em conferências internacionais, ou informalmente, quando viajam.



Qual é a sua opinião?

Se o esperanto se consolidasse como língua universal, desapareceria a figura do tradutor?

Se o gestuno se consolidasse como língua internacional dos surdos, já não seria necessário o intérprete?

Nós acreditamos que a tradução continuará sempre existindo. Afinal, o propósito do esperanto e do gestuno nunca foi o de substituir as línguas naturais, mas, isto sim, de ser ensinado às pessoas como uma segunda língua que pudesse servir de língua franca para todos os negócios e eventos internacionais. Além disso, devemos lembrar que sempre existirão os ouvintes e os surdos. Portanto, mesmo que todos os ouvintes do mundo passassem a se comunicar em esperanto e que todos os surdos do mundo se comunicassem apenas em gestuno, ainda assim seria necessária a tradução de um para o outro.



Há, também, outras formas de tradução que não apenas aquelas entre línguas diferentes. Essa e outras idéias serão desenvolvidas mais adiante.



Fonte: portaldoprofessor.mec.gov.br

Língua portuguesa: desconstruindo alguns “mitos”

- O português é uma das línguas mais faladas no mundo. É a língua do colonizador de Portugal que irmana os brasileiros aos lusitanos. E nós todos aos irmãos de Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Correto?

- Depende...

A língua portuguesa é a língua oficial da República Federativa do Brasil, nos termos do art. 13, caput, da Constituição. Portanto, essa é a língua que os representantes da nação utilizarão nas leis, nos documentos oficiais e em qualquer tipo de comunicação entre governo e cidadãos. Conhecer a língua portuguesa é dever de todo cidadão brasileiro, é a forma de exercer a cidadania e lutar por direitos. Mas ela não é a única língua falada no Brasil. E nem por todos aqueles que vivem em países lusófonos.

- Um surdo brasileiro e um surdo português se encontram. Eles vão se entender perfeitamente, afinal, ambos vêm de países que falam a mesma língua, certo?

- Errado!

No caso dos surdos, não se pode falar numa comunidade lusófona. As línguas de sinais são línguas naturais com léxico e gramática próprios, que evoluem de forma diferente. Cada comunidade surda desenvolveu sua própria língua de sinais. A Lingua Brasileira de Sinais (Libras) tem uma história peculiar, e apresenta léxico e gramática que não têm relação com a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Portanto, se um surdo brasileiro for a Portugal, ele precisará de um intérprete Libras – LGP para se comunicar com os surdos portugueses.

- Todos os ouvintes do Brasil falam o português, não é?

- Errado!

De fato, **estima-se que, atualmente, sejam faladas em nosso país 180 outras línguas além do português**. E veja bem: na cifra apresentada, foram desconsideradas todas as línguas que os

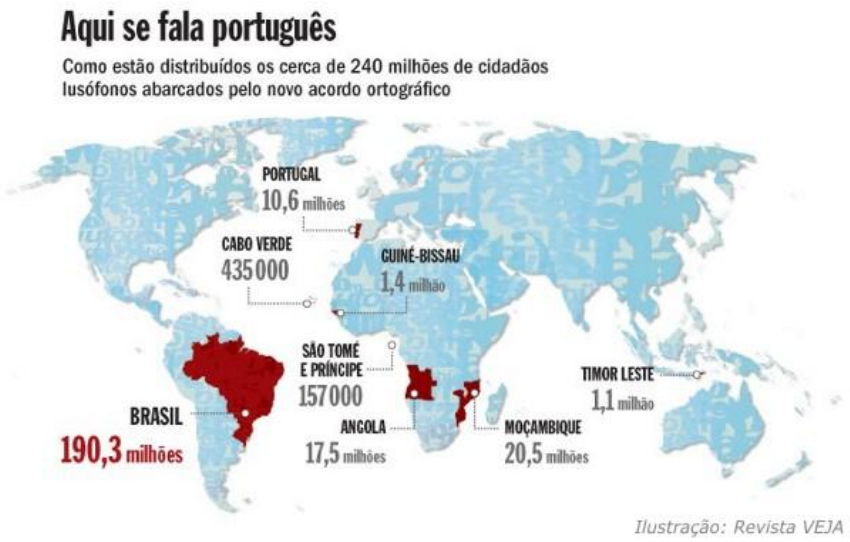
brasileiros aprendem como idioma estrangeiro, as línguas estrangeiras faladas nas comunidades de imigrantes e também todos os dialetos (variantes que, por não compor gramática sistematizada, nem literatura escrita, não se enquadram na categoria de "língua"). Esse cálculo tampouco considera a língua brasileira de sinais. Os dados foram apresentados pela Revista Superinteressante, na matéria "Moro num país poliglota... quantas línguas são faladas no Brasil?" publicada em agosto de 2007.

Fonte: http://super.abril.com.br/superarquivo/2007/conteudo_519768.shtml

- A língua portuguesa está entre as mais faladas no mundo.

- Ela é a 6ª língua materna mais falada no mundo.

A língua portuguesa é falada, com variações, por 240 milhões de pessoas ao redor do mundo, distribuídas em quatro dos cinco continentes:



Fonte: veja.abril.com.br

Apesar disso, ela não está no topo das línguas maternas mais faladas no mundo. Conforme publicado no site de notícias Terra, o português é a 6ª língua materna mais falada no mundo, atrás de algumas as quais suponho que você nunca tenha escutado... Faça o teste:

1º Mandarim (874 milhões de falantes)

2º Hindi (366 milhões)

3º Espanhol (358 milhões)

4º Inglês (341milhões)

5º Bengali (289 milhões)

(Fonte: noticias.terra.com.br/educacao)



Você conhece alguma palavra nesses cinco idiomas mais falados? De todos? Sabe onde esses idiomas são falados? Pesquise!

Com relação à nossa proposta de desconstruir mitos, porém, tenha em conta o seguinte: **não é o fato de uma língua ser falada por muitas pessoas que faz com que ela seja a mais importante**. Se fosse assim, o mandarim e o hindi seriam os idiomas dos negócios e ensinados em todas as escolas. É a dimensão política e o poderio econômico dos países de língua inglesa que fazem com que esse idioma conserve a importância que tem no plano internacional e seja considerado língua franca nas transações comerciais e na esfera diplomática.

Lingua franca é como chamamos a língua de contato ou de relação que assume, num determinado período histórico, ou numa determinada região, importância especial nas relações de contato e nas comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras formas de interação.

Durante o Império Romano, a língua franca na comunicação com o oriente foi o grego, e, para o ocidente, o latim. De fato, o latim foi a língua franca das ciências e das artes até o século XVI. Na maior parte da África e Ásia e em parte da Europa e Oceania, o árabe foi a língua franca desde o século VII, especialmente nas relações comerciais e na religião islâmica. A partir do século XVII, o francês assumiu o posto de língua franca da diplomacia e até hoje é usado por muitas instituições internacionais. Durante o século XIX e início do século XX, o alemão foi a língua franca em grande parte da Europa, especialmente nos negócios. Foi somente na segunda metade do século XX, após a II Guerra Mundial, que o inglês assumiu o posto de língua franca do comércio e da diplomacia. Os Estados Unidos se empoderaram política, militar e economicamente após a derrota da Alemanha nazista e tiveram atuação decisiva na criação da Organização das Nações Unidas (ONU). Esta organização internacional foi fundada em 1945, ano em que se encerra a II Guerra, com o objetivo de impedir que crimes contra a humanidade voltassem a acontecer. Além do inglês, a ONU tem outros cinco idiomas oficiais: o francês, o espanhol, o russo, o árabe e o chinês. Não é casualidade que se considerem idiomas oficiais da ONU as línguas das potências vencedoras da guerra que repartiram a Alemanha derrotada em quatro partes: Estados Unidos e Reino Unido (inglês), França (francês) e a ex-União Soviética (russo). Além disso, observe que o

alemão não é língua oficial da ONU, apesar da sua importância atual e de ter sido língua franca na Europa dos negócios até o início do século XX. O mesmo ocorre com o italiano e o japonês, pois Itália e Japão foram países que apoiaram o Eixo nazista.

Significa dizer que são questões políticas, econômicas e militares, muito mais do que "beleza", "funcionalidade" ou quantidade de falantes de um idioma que faz com que ele assuma importância do plano internacional e se configure como língua franca.



Qual é a sua opinião?

Vamos imaginar que os surdos fossem maioria no mundo. Você acredita que a língua de sinais seria língua franca nas negociações internacionais?

Nós acreditamos que não. Afinal, se questões numéricas fossem determinantes para consolidar uma língua franca, o mandarim e o hindi seriam as línguas mais importantes do mundo, pois são as faladas por mais pessoas. Veja o caso do inglês: é o poderio econômico, político e militar de duas grandes potências (Estados Unidos e Inglaterra) que faz com que esse idioma seja a língua mais usada no comércio e na diplomacia hoje.



Curiosidade...

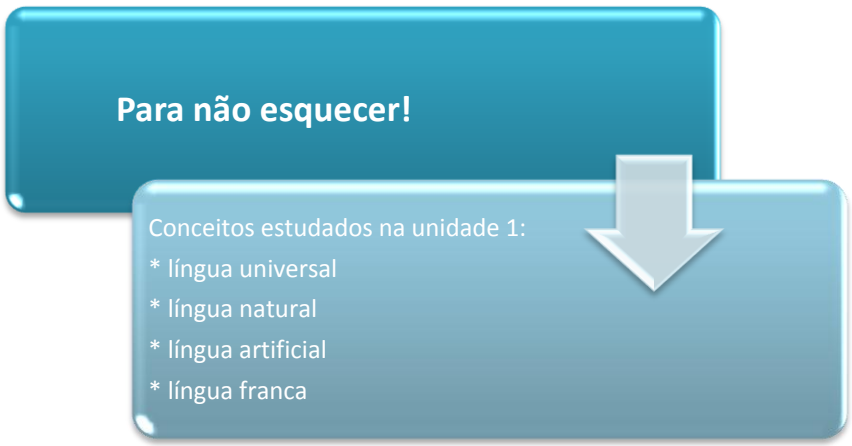
Quando, em 2009, Ahmadinejad, Presidente do Irã, veio ao Brasil para encontrar-se com o Presidente Lula, foi por meio de um complexo sistema de tradução que eles se comunicaram. Como não existem tradutores de farsi (que é a língua oficial do Irã) direto para o português, houve a necessidade de se fazer a tradução do farsi para o inglês e depois a tradução do inglês para o português. Só assim os brasileiros puderam compreender as falas do presidente iraniano.



Mahmoud Ahmadinejad, presidente do Irã, e Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil.
Fonte: www.estadao.com.br

A tradução não dá voz às minorias, mas faz com que o discurso delas seja compreendido pelos demais. Sob essa ótica, a tradução não é apenas uma arte, mas um direito! É direito do surdo exigir que suas ideias sejam “ouvidas” pela via da tradução. Assim como é direito do indígena se manifestar em sua língua e ser compreendido pelo homem branco.

Alguns países elaboram leis sobre o direito de usar um idioma. Na Espanha, por exemplo, que tem três comunidades autônomas bilíngues (Galícia, Catalunha e País Basco), a Constituição Espanhola regulamenta o direito dos cidadãos dessas comunidades de se manifestarem em suas próprias línguas (o galego, o catalão e o basco). Ao mesmo tempo, inscreve que o idioma oficial é o espanhol e que “todos têm o dever de conhecê-lo e o direito de usá-lo”. Também o Canadá regulamenta o bilingüismo (inglês e francês) e confere à população o direito de manifestar-se e de ser atendido nos órgãos públicos em seu idioma de origem.



Unidade 2

Descobrindo a tradução

Na unidade anterior, vimos que a tradução assume especial importância no mundo globalizado. Vimos também que algumas línguas dominam o cenário dos negócios, da diplomacia e das ciências. Contudo, a tradução não é nenhuma invenção da modernidade. De fato, seria possível argumentar que a tradução existe desde que o mundo é mundo, ou, ao menos, desde que existe comunicação. E a tradução assume outras proporções do que meramente transpor de uma língua a outra. É possível traduzir, inclusive, dentro da mesma língua! Vamos saber mais?



Fonte: enciclopedia.com.pt

Estima-se que a tradução diplomática, pela sua utilidade, exista há mais de quatro milênios. Na Grécia Antiga, embaixadores eram enviados em missões especiais para as diferentes regiões com a missão de entregar mensagens, intercambiar oferendas e sustentar os pontos de vista de seu povo diante dos governantes. Para esse contato, evidentemente, eram necessários tradutores e intérpretes.

Contudo, foi entre os romanos que surgiram as primeiras teorias sobre tradução. Horácio e Cícero, que traduziam do grego, refletiram sobre as dificuldades de transportar a mensagem

produzida numa língua para a compreensão dos leitores em outro idioma. É curioso observar que eles tinham uma visão peculiar de tradução. No Império Romano, a camada letrada da população dominava o grego; as traduções feitas desse idioma não tinham, portanto, o objetivo de facilitar o acesso à obra - elas eram incentivadas com finalidade pedagógica, como um exercício gramatical para aprendizagem e fixação da língua grega. Além disso, os romanos viam nas traduções do grego uma forma de enriquecer a sua própria produção artística, conferindo à atividade um segundo fim: a cultural. Os romanos, então, já tinham a percepção da diferença que existia entre a tradução palavra por palavra (usada nos exercícios pedagógicos) e na tradução que considerava o texto com um todo, a que traduzia a mensagem em vez das palavras (empregada nas traduções com fins culturais).

Nos séculos posteriores, a tradução foi vista, fundamentalmente, sob a ótica da religião. O apogeu da Reforma protestante coincidiu com as grandes navegações e a conquista do Novo Mundo. Trata-se de um período bastante fértil para o desenvolvimento de ideias sobre a tradução.



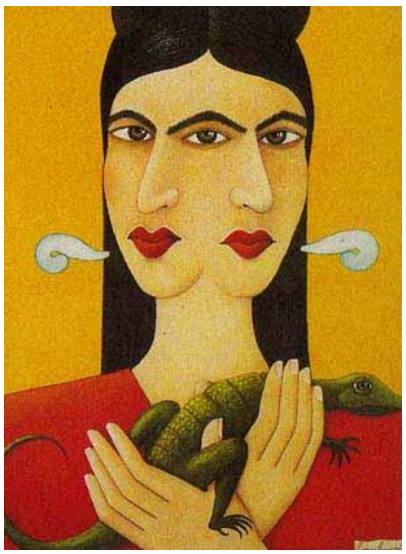
Fonte: luteranos.com.br

Nascido a 10 de novembro de 1483 na cidade de Eisleben, na Alemanha, **Martim Lutero** foi filho de uma família de mineiros pobres. Estudou filosofia e direito e no ano de 1505 entrou para a Ordem dos Agostinianos. Tornou-se monge e foi ordenado sacerdote em 1507. Defendeu tese de doutoramento em teologia no ano de 1512, e lecionou na cidade de Wittenberg, onde desencadeou um movimento que acabou por modificar profundamente o cenário eclesiástico ocidental: em 1517, publicou suas 95 teses, em que defendia reformas no interior da Igreja Católica. Suas ideias não foram bem recebidas e ele acabou excomungado no ano de 1521. Lutero foi o primeiro a traduzir a Bíblia. Ele tinha o objetivo de levar a o texto bíblico às camadas da população que não liam o latim. Isso, à época, foi considerado uma “heresia”.

Traduzir é a maneira mais atenta de ler, é quando se pensa e repensa sobre as palavras, se busca interpretá-las e substituí-las. Traduzir é, pois, um ato hermenêutico. “Hermenêutica” vem do grego e é uma remissão a Hermes, que era considerado o mensageiro dos deuses. A palavra

“hermenêutica” tem como sentido original a busca da mensagem de Deus. E, naquela época, entendia-se que a palavra divina deveria ser aceita, mas não interpretada. Não era permitido aos católicos tentar explicar o que Deus quis dizer. Por isso Lutero foi condenado. As ideias dele acabaram por provocar a “Reforma”, como ficou conhecida a ruptura da Igreja Católica em várias Igrejas cristãs.

Mais ou menos no mesmo período da Reforma, ocorreram as grandes navegações. Os espanhóis descobriram a América, e necessitaram de intérpretes para comunicar-se com os índios. Assim, desenvolveram a prática de raptar jovens entre as tribos e forçá-los ao convívio com os europeus até que aprendessem o idioma. Naturalmente, a “confiança”, que é um elemento fundamental para a realização da comunicação, não se estabeleceu nem de um lado nem de outro. Os europeus “desconfiavam” dos intérpretes, porque, afinal, eles eram índios. Os índios, por sua vez, viam na figura do intérprete uma voz contaminada pelo contato com o europeu. A “neutralidade” é um elemento fundamental para a credibilidade da tradução. Na conquista do território que hoje é o México houve um episódio que ilustra bem essa questão. Uma asteca chamada Malinche (que era de origem nobre, mas foi dada como escrava) conviveu entre vários grupos que habitavam aquela região e aprendeu vários idiomas indígenas. Quando chegou o conquistador Hernán Cortez, ela serviu de intérprete para as mensagens que os espanhóis traziam de uma nova religião e de domínio. Ela tornou-se amante de Cortez e teve com ele um filho. Cortez foi o responsável pelo massacre dos indígenas na península de Yucatán. O nome “Malinche” entre os mexicanos é até hoje sinônimo de “traidora”. Essa importante personagem histórica é representada como uma mulher de duas caras e duas palavras.



Fonte: tihof.org

A sina de Malinche retrata o preconceito com que se viu, ao longo dos séculos, o trabalho do tradutor. Um importante filósofo chamado Ortega y Gasset popularizou o aforisma “traduttore traditore” (literalmente: tradutor traidor), pois via no ato de tradução sempre uma traição à mensagem original. No período de consolidação dos Estados Nacionais, embora as traduções tenham sido amplamente empregadas para dar base ao projeto de construções de identidades, tinha-se a visão de que a língua era o reflexo do caráter de um povo. E caráter é intraduzível.

Nesse período tiveram voz vários filósofos que defendiam a **intraduzibilidade** de forma absoluta. Eles até sabiam que as traduções aconteciam, mas acreditavam que o texto traduzido era como um reflexo na água ou apenas um eco da mensagem do original.



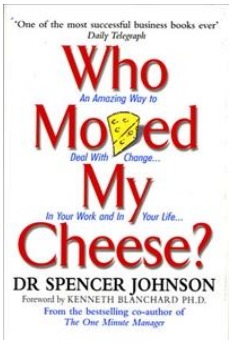
Qual é a sua opinião?

Os defensores da intraduzibilidade diziam que a língua é o reflexo do caráter de um povo e que caráter é intraduzível. Você acredita que as ideias e os sentimentos do surdo podem ser vertidos para a língua portuguesa oral? Ou apenas em Libras é possível expressá-los?

Nós concordamos que a língua é um reflexo da identidade de um povo. Mas isso não necessariamente deve ser confundido com o “caráter”. Os defensores da intraduzibilidade afirmam que o pão comido pelos alemães é diferente do pão que comem os franceses, e que, por isso, a palavra “pão” não poderia ser traduzida. Nós não pensamos assim. Existem vários tipos de pão: tipos diferentes, tamanhos diferentes, sabores diferentes, receitas diferentes... Mas todos são “pães”. Certamente haverá em Libras conceitos que não existem na língua portuguesa oral e vice-versa. Mas isso não significa que um não possa compreender a ideia do outro. Há tantas coisas que conhecemos, mas não sabemos o nome... Há tantas coisas que sentimos e não sabemos se existe uma palavra que sirva para dizer o que queremos... Ou seja: podemos compreender uma ideia, mesmo que não tenhamos uma palavra específica para ela. E, além disso, a língua está sempre evoluindo seja no contato com outras línguas, seja pelo caminho natural da sociedade.

Assim, é por meio da tradução que conhecemos coisas novas, criamos palavras novas e enriquecemos nossa cultura. Mas há vários tipos de tradução. Traduzir entre idiomas diferentes é uma das perspectivas de tradução e a mais conhecida. Mas não é a única! Vamos estudar os tipos de tradução?

Você fala inglês? Se não, provavelmente não terá lido este livro...



Fonte: dymocks.com.au

O título é "Who moved my cheese?" e foi escrito pelo norte-americano Spencer Johnson. Ele lhe soa familiar? Talvez... O livro conta a história de dois "homenzinhos" chamados Hem e Haw e dois ratinhos chamados Sniff e Scurry. Trata-se de uma metáfora em que o queijo representa os objetivos de cada um (sucesso, tranqüilidade, um bom emprego...) e as mudanças a que estamos sujeitos enquanto tentamos alcançá-los. Sim... você conhece a história? Talvez porque tenha lido "Quem mexeu no meu queijo": esse foi o título que ele recebeu em português! Você provavelmente já o terá visto, pois esse livro foi traduzido para mais de 20 línguas e vendeu mais de 24 milhões de cópias ao redor do globo. Um grande sucesso de vendas!

À tradução entre diferentes idiomas chamaremos, de agora em diante, de "tradução entre línguas", "tradução interlingual" ou "tradução propriamente dita".

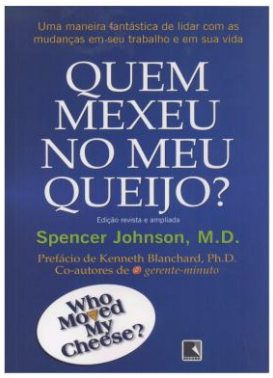
Contudo, devemos notar que não é apenas entre idiomas diferentes que ocorre a tradução. Octavio Paz no texto "Tradução, literatura e literalidade" afirma:

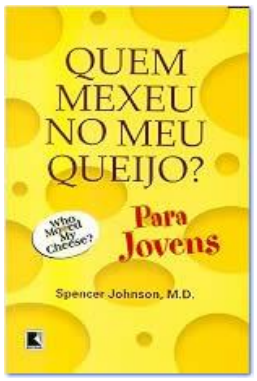
> aprender a falar é aprender a traduzir: quando uma criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza para a sua linguagem a palavra desconhecida. A tradução dentro de uma língua não é, nesse sentido, essencialmente diferente da tradução entre duas línguas, e a história de todos os povos repete a experiência infantil (1990: 9).

Octavio Paz Lozano (1914-1998) foi poeta, ensaísta, tradutor e diplomata mexicano. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1990. É considerado um dos maiores poetas do século XX e contribuiu com vários ensaios aos estudos de tradução.

Assim, e seguindo a linha de Octavio Paz, podemos observar em nossa cultura vários exemplos de traduções às que chamaremos “intralingual” ou “dentro da mesma língua”.

Você se lembra do livro “Quem mexeu no meu queijo?”. Ele também foi traduzido dentro da mesma língua, em versões para jovens e crianças.







Fonte: livrariasaraiva.com.br

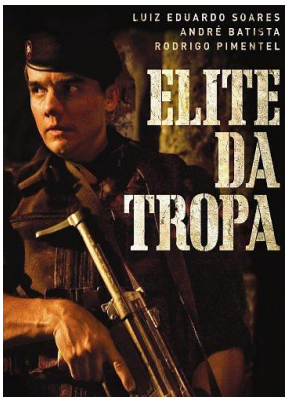
A tradução intralingual acontece, além do exemplo dado, quando um texto do passado, como *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, é disponibilizado conforme as regras atuais da língua. Também quando uma obra concebida em português lusitano é transposta para público o brasileiro. Ou, ainda, quando um texto do presente, de vocabulário muito difícil, é simplificado para ser entendido por mais pessoas. Esse tipo de tradução pode ocorrer entre a linguagem técnica e a linguagem cotidiana. Vamos pensar numa lei ou a sentença de um juiz, em que há muitos termos jurídicos não compreendidos pela maioria da população. Se um jornal quiser explicar essa lei ou essa sentença aos seus leitores, procederá a uma operação de tradução intralingual. O mesmo ocorre quando o professor busca solucionar dúvidas dos alunos sobre textos teóricos. Dentro dessa perspectiva, toda aprendizagem passa necessariamente pela tradução. Mais que isso: não há atividade Linguística sem tradução! É possível dizer, portanto, que a operação tradutória intralingual ocorrerá sempre, em qualquer texto, independentemente da relevância cultural ou estética deste. “Compreensão” e “interpretação”: eis as palavras-chave na tradução intralingual! É possível notar que a tradução intralingual é tão corriqueira e intuitiva que às vezes nem nos damos conta que estamos traduzindo...

A tradução intralingual é aquela que ocorre dentro da mesma língua. Essa operação normalmente é conhecida como paráfrase ou reformulação e consiste na interpretação dos signos verbais por outros da mesma língua.

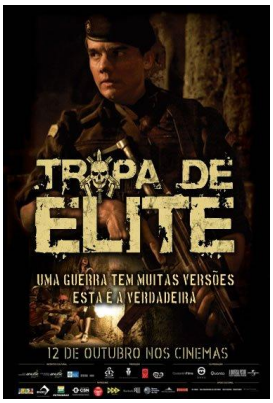
Além da tradução entre línguas e dentro da mesma língua, temos a tradução entre sistemas diferenciados de signos. É o caso das traduções que ocorrem entre as artes plásticas e visuais para a linguagem verbal. É o caso, retornando aos nossos conhecidos ratinhos, de “Quem mexeu no meu queijo? ... o filme”. Houve uma tradução intersemiótica entre a linguagem verbal escrita para o sistema semiótico visual.



Outros exemplos de traduções de livros para as telas:

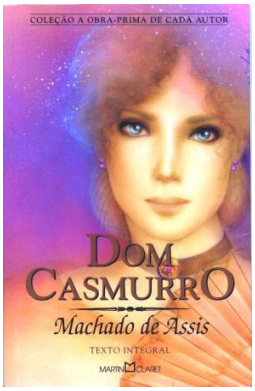


Fonte: livrariasaraiva.com.br



Fonte: adorocinemabrasileiro.com.br

LIVRO ⇨ **FILME**



Fonte: martinclaret.com.br



Fonte: oglobo.globo.com.br

LIVRO ⇨ **MINISSÉRIE DE TELEVISÃO**

A forma mais corriqueira de tradução intersemiótica é a passagem que se dá entre um sistema verbal e outro não-verbal: uma poesia que se transforma em pintura; uma história em quadrinhos que vira filme; uma peça de teatro que vira balé. Contudo, pode ocorrer a tradução intersemiótica entre dois campos de signos não-verbais, como, por exemplo, entre música e dança.

A tradução intersemiótica é definida como a tradução de um determinado sistema de signos para outro.

Da mesma forma, pode acontecer a tradução entre duas línguas sinalizadas, como, por exemplo, a língua de sinais americana (ASL – American Sign Language) e Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Mas... e a tradução do português escrito (como empregamos aqui nesta apostila) para Libras (como o faz o intérprete no vídeo)... em que categoria se encaixa?

Para responder essa pergunta, recorremos ao trabalho de Rimar Ramalho Segala, intitulado "Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais". Rimar é surdo e traduz de Libras para o português escrito brasileiro e vice-versa. O trabalho a que nos estamos referindo é a dissertação de mestrado dele, defendida em março de 2010, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e que foi por nós acessada, em 1º de dezembro de 2010, no site:

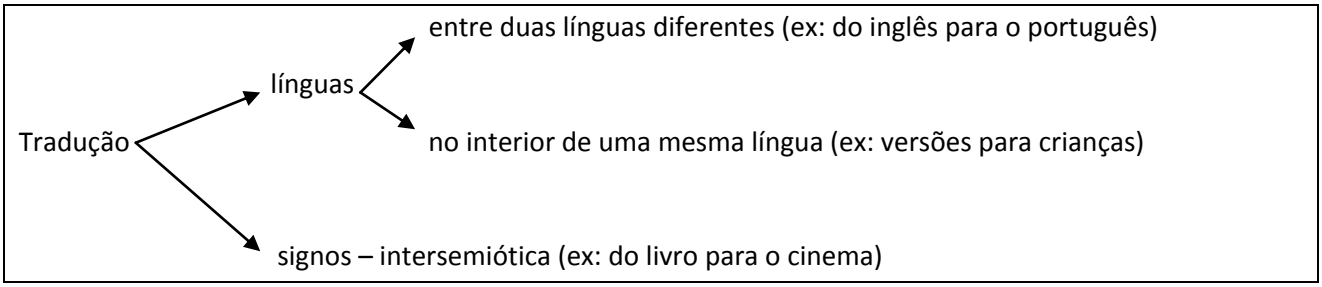
<http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Rimar%20Ramalho%20Segala.pdf>.

Rimar explica nossa dúvida:

> A tradução realizada no espaço do Letras Libras é uma tradução que parte de um texto escrito em Português acadêmico para uma Língua de Sinais que exige uma *tradução visual*, ou seja, a tradução é gravada pelo tradutor/ator/coautor que também desempenha o papel de ator dessa tradução. Ele usa não só sua capacidade de traduzir e de compreender o texto, mas também expõe sua imagem para registrar em vídeo o produto final.
>
> Por isso a tradução que se faz nesse espaço é intersemiótica, além de ser interlinguística, [...] porque estão implicados vários processos e vários recursos até se concretizar a tradução definitiva. (2010: 8 – 9)

Rimar, quando analisa o material didático empregado no curso de Letras Libras da UFSC, nos explica que a passagem entre as duas línguas envolvidas no exemplo é, ao mesmo tempo, entre línguas (interlingual), pois envolve duas línguas com gramáticas próprias e noção de equivalência entre os termos traduzidos, e intersemiótica, pois envolve a passagem do sistema verbal escrito para o suporte em vídeo.

Contudo, como já vimos, a tradução intralingual ocorrerá sempre, em qualquer texto, quando nos propusermos a explicar, reinterpretar ou parodiar algo dentro do mesmo idioma. Assim, é possível afirmar que, quando se traduz do português para Libras faz-se uso dos três tipos de tradução estudados: interlingual, intralingual e intersemiótica.



De qualquer forma, existe algo em comum entre todas as modalidades de tradução estudadas, pois sempre se vai levar em consideração a existência de uma mensagem original, que, para ser compreendida pelo receptor, precisa ser traduzida conforme critérios de equivalência.

Portanto, é fundamental observar que a tradução não irá trabalhar com a ideia de ser "idêntico", de ser "a mesma coisa", mas sim com o conceito de **equivalência**. Explicamos:

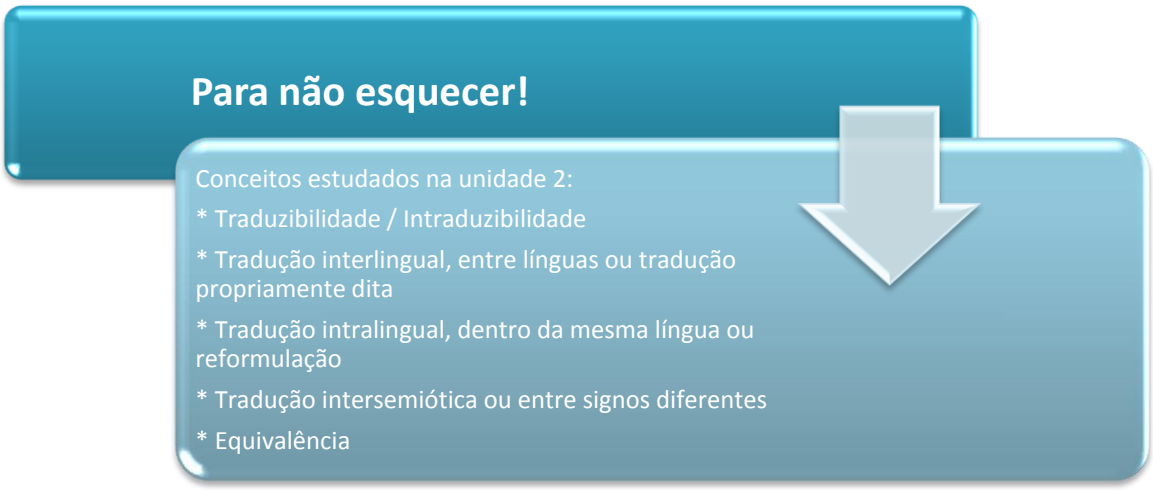
O livro "Quem mexeu no meu queijo" não é idêntico a "Quem mexeu no meu queijo para jovens", nem, muito menos, a "Quem mexeu no meu queijo para crianças". Contudo, a história dos ratinhos Sniff e Scurry e dos "homenzinhos" Hem e Haw se mantém em todas as versões do livro. Digamos que a mensagem do livro é a mesma, mas ela é contada de forma diferente para crianças, jovens e adultos, pois a intenção é fazer com que cada grupo de receptores possa compreendê-la da melhor forma possível. Podemos afirmar, então, que, embora o texto não seja o mesmo, ele é equivalente.

A minissérie Capitu, veiculada pela rede Globo, não é idêntica à obra Dom Casmurro, escrita por Machado de Assis. A linguagem empregada pela televisão é uma linguagem atual,

muito diferente do português brasileiro falado naquele período de transição entre o século XIX e o XX, quando Machado de Assis escreveu sua obra. Além do mais, o romance machadiano é narrado em 1ª pessoa, todo sob a ótica do personagem Bentinho, marido de Capitu. E sabemos que há certas coisas que se pode dizer em palavras, mas não em imagens, e vice-versa. Por isso a versão da televisão nunca será idêntica ao livro. No entanto, a trama da minissérie segue a mensagem (o enredo, os personagens, a sucessão de fatos, as críticas) da obra de Machado de Assis. Portanto, as mensagens não são iguais, mas são equivalentes.

Quando se faz a tradução interlíngua isso ocorre também. Vejamos um exemplo entre duas línguas bem próximas: o português e o espanhol. Na língua espanhola, existe um conhecido provérbio que diz “de tal palo, tal astilla”. Quando vamos ao dicionário, descobrimos que “astilla” é um fragmento irregular que salta ou cai de uma peça de madeira que se rompe. Ou seja, “astilla” significa, para nós, “farpa”, de modo que a frase fica: “de tal pau, tal farpa”. Isso faz sentido para você? Não? E se dissermos: “tal pai, tal filho”? Ou, ainda, “filho de peixe, peixinho é”? Agora faz sentido? Se faz, então atingimos o nosso objetivo de fazer com que a mensagem do texto em língua de partida ser compreendida pelo receptor em língua de chegada. Só que, para isso, tivemos de criar uma mensagem que não era idêntica, mas equivalente.

Não ficou claro? Tudo bem. Vamos desenvolver essa ideia na unidade 3.



UNIDADE 3

Tradução, língua e cultura

Vamos retomar o provérbio em espanhol já estudado na unidade 2:

"De tal palo, tal astilla"



Fonte: misionmundial.com.ar

Esse provérbio, da forma como se encontra, não é compreendido pelos leitores brasileiros que não dominam a língua espanhola. No entanto, ele pode ser facilmente compreendido após uma operação tradutória. Para realizar essa operação, usaremos as seguintes denominações:

- Língua espanhola: "**língua de partida**", ou "**língua-fonte**". É a língua **a partir da qual** se quer traduzir.
- Língua portuguesa: "**língua de chegada**" ou "**língua-alvo**". É a língua **para a qual** se quer traduzir.

Para proceder à operação tradutória, vai ser preciso:

- Conhecer a língua de partida e a cultura do povo envolvido, para compreender o que essa mensagem a ser traduzida significa para eles.
- Conhecer a língua de chegada e a cultura do povo envolvido, para compreender o que a mensagem traduzida deverá significar para ele.

- Proceder a operações mentais de busca por equivalência, de modo a fazer com que a mensagem na língua de chegada produza os mesmos efeitos que na língua de partida.

Com relação a este último ponto, devemos ter em mente o seguinte: o provérbio “de tal palo, tal astilla” integra a sabedoria popular dos falantes da língua de partida. Esse ditado é conhecido e referido por pessoas das mais diversas classes sociais. Quando um falante de espanhol (não importa se gerente ou servente da fábrica) o escuta, ele não precisa de explicações complementares para compreender o alcance da mensagem. O desafio da equivalência consiste em reproduzir esse efeito na língua de chegada (neste caso, o português).

Um dos erros mais comuns é pensar que o correto seria proceder à tradução palavra por palavra. Os defensores dessa ideia argumentam que o texto traduzido (ou seja: o texto em língua de chegada) deve ser “fiel” ao texto original (ou seja: o texto em língua de partida). Essa teoria, porém, não é mais aceita, pois hoje se entende que **a “fidelidade” da tradução está mais associada à reprodução dos mesmos efeitos do que à escolha das mesmas palavras**.

Como já vimos, se decidirmos proceder à tradução palavra por palavra, de “de tal palo, tal astilla” chegaríamos ao texto em português “de tal pau, tal farpa”. Essa mensagem, embora corresponda à tradução correta de cada uma das palavras presentes no enunciado da língua de partida, não reproduz os mesmos efeitos na língua de chegada. No português, a expressão “de tal pau, tal farpa” não será compreendida por todos, e poderá, inclusive, gerar confusão caso não seja explicada. Ou seja: ela não mantém, na língua de chegada, a **equivalência** daquilo que a mensagem representa na língua de partida.

Isso ocorre porque, para traduzir, além de conhecer o idioma, devemos conhecer a cultura dos povos envolvidos. É uma ilusão acreditar que apenas com dicionários poderemos traduzir tudo! Muitas pessoas pensam que com o tradutor do Google e outros softwares elas irão traduzir qualquer texto para qualquer idioma. As máquinas não entendem a cultura, portanto elas podem até ajudar, mas nunca substituirão o homem nessa árdua tarefa que é traduzir. Especialmente os textos literários, as piadas, os provérbios, as expressões idiomáticas e tudo aquilo que envolva diretamente a cultura dos povos precisará do cérebro humano (de um tradutor bem formado) para ser corretamente traduzido. Sem falar nas palavras polissêmicas!

As palavras polissêmicas são aquelas que têm mais de um sentido. O intérprete deve, então, fazer uma análise do contexto do enunciado para compreender em qual dos sentidos possíveis a palavra está sendo empregada. Libras também têm palavras polissêmicas. Andrea da Silva Rosa dá o exemplo de “sábado” e “laranja”, que são representadas com o mesmo sinal.



Fonte: http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro5.pdf

Só o contexto dirá qual dos dois sentidos a palavra irá assumir.

Retornando a nosso provérbio, quem conhece a cultura dos povos que falam espanhol sabe que a expressão “de tal palo, tal astilla” é usada para designar um filho que é muito parecido ao pai ou à mãe, ou que eles têm os mesmos gostos, o mesmo talento ou até as mesmas manias! Seria, portanto, o equivalente em português à expressão “tal pai, tal filho” ou, ainda, “filho de peixe, peixinho é”.

Agora chegamos a uma boa tradução da mensagem inicial, concordam?

Filho de peixe, peixinho é



Fonte: flogvip.net

Pesquise: existe equivalente para “filho de peixe, peixinho é” em **Libras**?

O que acabamos de ver vai acontecer em diversos idiomas e diversas culturas. Porque a língua não é estanque, ela evolui junto com a sociedade, inovando e renovando expressões, criando gírias, fazendo trocadilhos, etc. Pense nas expressões idiomáticas! Independente da língua com a qual você estiver trabalhando, você certamente não traduziria “ao pé da letra” (palavra por palavra, no sentido do dicionário) as expressões que estão no quadro.

Ficar de olho – quebrar o galho – acertar na mosca – ao pé da letra – tirar de letra – estar armado até os dentes – bater as botas – cara de pau – pôr minhoca na cabeça

Por exemplo: você, certamente, deve conhecer a expressão “chover canivetes”, que usamos no Brasil quando está chovendo forte demais. O equivalente a ela, em francês, é “il pleuve des cordes” (chover cordas) e, em inglês, “it´s raining cats and dogs” (chover gatos e cachorros).

Portanto, o bom tradutor do inglês para o português é aquele que compreende que a melhor tradução para “it´s raining cats and dogs” não é “está chovendo gatos e cachorros”, mas, isto sim, “está chovendo canivetes”, pois essa é a expressão que melhor reproduz, na língua de chegada, os efeitos da mensagem em língua de partida.

França



Fonte: aedena.over-blog.com

Inglaterra



Fonte: chocoladdict.fr

Brasil



Fonte: verba-mollia-et-efficacia.blogspot.com

Pesquise: existe equivalente para “chover canivete” em **Libras**?

Uma tradução fiel é, portanto, aquela que mais se aproxima da mensagem do texto original. Só que, às vezes, para ficar "próximo" do texto que quer traduzir, o tradutor precisa afastar-se dele. Mas deve fazê-lo apenas e unicamente na medida exata para reproduzir na língua de chegada a mesma mensagem da língua de partida.

Vamos a um exemplo trazido por Rimar Ramalho Segala (2010, p. 56) para entendermos que, às vezes, para conseguir uma mensagem equivalente, o tradutor precisa afastar-se do texto que está traduzindo.

Vejamos a oração do Pai Nosso para os católicos:

> Pai Nosso, que estais no céu, / santificado seja o Vosso nome, / venha a nós o Vosso reino, / seja feita a Vossa vontade / assim na terra como no céu. / O pão nosso de cada dia nos dai hoje, / perdoai as nossas ofensas / assim como nós perdoamos a quem nos tenha ofendido / e não nos deixeis cair em tentação, / mas livrai-nos do mal.

Você já a rezou em Libras? Veja como fica a transcrição para o português brasileiro escrito da oração do Pai Nosso em Libras:

> PAI (DEUS LÁ), TER-EXISTE LÁ CÉU, ELE FILHO NÓS, NÓS PAI ELE (SEU-SINAL), SEU NOME É SANTIFICADO-SANTO, (SUPERIOR-PUREZA). ELE REI-REINO, (VEM AQUI), ELE (SUA VONTADE) PRÓPRIA, (CÉU-ANJOS), (TERRA PESSOAS), IGUALDADE. QUANDO NÓS PRECISAMOS-(INTERIOR), BUSCO, BUSCO, BUSCO DEUS NOS DÁ, DÁ, DÁ TODOS OS DIAS. COISAS (ELAS-PESSOAS) ERRADAS, OFENDEM, EU PERDÔO PESSOAS, EU ERRADO, OFENSAS, DEUS ME PERDOA. CAMINHO-RETO, TENTAÇÃO ME TENTA, (EU CAIR-DESVIO-CAMINHO-RETO) DEUS ME PEGA, COLOCA CAMINHO-RETO QUALQUER-COISA-HÁ M-A-L, DEUS, MÃO-O-OBRA, TIRA-FORA.

Observe que, para conseguir transmitir em Libras a mensagem da oração em português brasileiro, foi preciso afastar-se do texto exato desta. Caso o tradutor optasse por traduzir palavra por palavra a oração do Pai Nosso, será que ele conseguiria se fazer entendido pela comunidade surda (receptora da mensagem)? Certamente que não. Foi preciso mudar palavras, reestruturar frases inteiras, alterar a ordem dos enunciados e, somente assim, foi possível transmitir a mensagem. As duas orações não são idênticas, mas são equivalentes. E a tradução obedece aos conselhos dados por Rimar Ramalho Segala em seu trabalho:

> A língua de chegada (Libras) deve ser clara e moderna, e utilizar os sinais mais comuns aos surdos usuários de Libras, não seguindo a estrutura da Língua Portuguesa, nunca traduzindo literalmente palavras por sinais, obedecendo a ordem dos parágrafos sem a necessidade de se preocupar com virgulação, e sendo fiel ao sentido dos textos escritos, a mensagem, para Libras, principalmente para que os usuários de Libras entendam (2010, p. 32).

A tradução palavra por palavra (ou, neste caso, tradução literal de palavra por sinal) é um erro comum e bastante grave, que pode inviabilizar a compreensão da mensagem. Andrea da Silva Rosa da um exemplo (2005, p. 64-65): falava-se sobre a educação dos surdos no Brasil, e a palestrante explicava que o problema maior não estava na surdez e, sim, em ser pobre, pois surdos que tiveram acesso a melhores recursos apresentavam desempenho escolar semelhante ao ouvinte. O intérprete, julgando estar sendo "fiel" à palestrante, traduziu a frase: *A pobreza é muito séria (em Português)*, da seguinte forma: *pobre sério (em língua de sinais).* A tradução poderia ter sido*: Pobre problema difícil.*

POBRE SÉRIO



POBRE PROBLEMA DIFÍCIL



Andrea da Silva Rosa pondera sobre a tarefa do tradutor:

> O tradutor não deve traduzir palavra a palavra; nem pode utilizar o texto de partida como um tema sobre o qual improvisa livremente. O ato tradutório só acontece a partir de uma mensagem que compreendida pelo leitor/tradutor a transforma em nova mensagem compreensível ao leitor da língua de chegada (2005, p. 67).

O tradutor deve recordar que as palavras por si só não transmitem significados que não tenham raízes na experiência do sujeito, e que, às vezes, elas assumem sentidos diferenciados numa cultura e na outra. Às vezes, é necessário destruir a palavra para manter o sentido. E, para conhecer o sentido, é fundamental conhecer a cultura.

Portanto, quem não conhece profundamente a cultura surda brasileira não pode ser considerado bom tradutor de ou para Libras. Pois língua não pode ser dissociada de cultura, e quem não conhece a cultura jamais entenderá por completo a língua.



Fonte: vendovozes.com.br

Dica de leitura

STROEBEL, Karin Lilian. "As imagens do outro sobre a cultura surda". Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

Assim, e porque, como já afirmamos, a boa tradução, no caso da oração em Libras, é aquela que "traz" a mensagem da língua de partida (no nosso caso, o português) para a língua de chegada (Libras), que acomoda o texto de chegada conforme a cultura da comunidade receptora, podemos dizer que a boa tradução para Libras é aquela essencialmente "**domesticadora**" (usando as palavras de um teórico chamado Lawrence Venutti).

Lawrence Venuti (1953) é um teórico norte-americano dos estudos de tradução. Ele segue a linha marxista e pesquisa, entre outros temas, a dimensão política das escolhas lexicais na tradução e as razões que levam uma obra a ser traduzida para um idioma e contexto histórico específico.

A tradução domesticadora é aquela que (nas palavras de outro teórico, chamado Friedrich Schleiermacher) “deixa o leitor quieto e traz o autor até ele”. Nesse caso, o texto a ser traduzido vai ao encontro do leitor e o abraça na sua própria língua e cultura.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768 – 1834) foi pregador em Berlim e deu aulas de filosofia e teologia. Preocupava-se imensamente com a tradução da Bíblia e outros textos religiosos.



Fonte: desertosedesertificacao.blogspot.com

No caminho inverso, está a tradução estrangeirizadora, aquela que (ainda nas palavras de Schleiermacher) “deixa o autor quieto e traz o leitor até ele”. Esse tipo de tradução coloca o leitor na obrigação de “entrar” no mundo, na língua e na cultura do escritor para poder compreendê-lo.



Fonte: ensaiogeral.com.br

A maior parte dos teóricos afirma que é a tradução estrangeirizadora a mais adequada. Para eles, o contato com uma cultura diferente, que emprega palavras diferentes e tem estilos novos de escrita é uma excelente forma de enriquecer o idioma e a cultura do povo da língua de chegada. Mas isso, em nossa opinião, apenas deve ser levado em conta na cultura oralizada. Quando estamos referindo a tradução para Libras e a comunidade surda, que tanto sofreu com a perspectiva do "oralismo" (que rejeitava a comunicação em Libras, defendendo a ideia de que eram os surdos que deveriam se adaptar às regras da língua portuguesa), parece-nos que a tendência domesticadora (qual seja, a preocupação em levar a mensagem até o surdo, em vez de obrigá-lo a lutar para compreendê-la em português) é uma grande conquista.

Exemplos de histórias infantis domesticadas para crianças surdas: Rapunzel surda e Cinderela surda.



Fonte: ulbra.edu.br

Para não esquecer!

Conceitos estudados na unidade 3:

* Texto original
* Língua de partida ou língua-fonte
* Língua de chegada ou língua-alvo
* Fidelidade
* Tradução palavra por palavra
* Tradução da mensagem
* Tradução domesticadora
* Tradução estrangeirizadora

UNIDADE 4

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Estamos estudando “introdução aos estudos de tradução” e você deve estar se perguntando: qual é a diferença entre um tradutor de libras e um intérprete? Qual é o papel do intérprete? Existe tradução escrita de língua de sinais? Essas são as questões que passaremos a trabalhar nesta quarta unidade.

Leia a seguinte notícia, publicada na Revista IstoÉ

Brasil | N° Edição: 2067 | 24.Jun.09 - 10:00 | Atualizado em 14.Dez.10 - 06:01

O intérprete de lula

Mundo afora, Sérgio Xavier fala e ouve pelo presidente, guarda segredos de Estado e ganha status no poder

Claudio Dantas Sequeira



DIPLOMATA INFORMAL Xavier segue Lula: tradução nem sempre fiel já evitou muitas gafes presidenciais

Entre um chope no Bracarense, no Leblon, e o vôlei de praia em Ipanema, o carioca Sérgio Xavier sempre rezou pela cartilha da esquerda. Com parentes perseguidos pela ditadura militar, dedicou-se ao movimento sindical, à construção do PT no Rio de Janeiro e abraçou causas sociais, como a campanha contra a fome liderada por Hebert de Souza, o Betinho. Aos 42 anos, formado em comunicação social, resolveu arriscar uma virada na vida. A oportunidade surgiu num jantar oferecido pelo então presidente do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, a mais de 100 ONGs internacionais, durante a ECO-92, a conferência sobre meio ambiente. Ofereceu-se para traduzir o discurso do então sempre candidato da legenda ao Palácio do Planalto. Lula gostou do resultado e, dois anos depois, levou o intérprete para um encontro com o líder africano Nelson Mandela. Hoje, Xavier é o intérprete oficial da Presidência da República. A rotina carioca do chopevôlei deu lugar a uma agenda repleta de compromissos oficiais e coquetéis com chefes de Estado.

A bordo do Aerolula, Xavier conheceu mais países do que poderia sonhar e passou a conviver com líderes mundiais. Em maio, durante a reunião do G-20 em Londres, seu rosto ganhou as manchetes quando o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, chamou Lula de "o cara". Coube a ele traduzir a gíria americana. Na semana passada, acompanhou o giro presidencial pela Suíça, Rússia e Casaquistão. Na reunião dos BRICs, além dos encontros pessoais, teve o desafio de fazer traduções simultâneas de cabine, do inglês para o português. Com a relevância da função, vem o assédio. Ao servir de boca e ouvidos do presidente Lula mundo afora, inclusive nas conversas particulares com autoridades estrangeiras, Xavier se tornou o interlocutor mais cobiçado de Brasília por assessores, ministros e jornalistas. Todos tentam arrancar do tradutor algum segredo de Estado. Mas, sempre discreto e fiel aos princípios da profissão, ele apenas sorri e desconversa. Quando pressionado, cala-se. (...)

"Minha maior alegria é ser o que alguns colegas chamam de 'a voz do Brasil' ou 'dublê', como me qualificou o presidente ao me apresentar num evento nos EUA", disse Xavier à ATA (American Translator Association). (...)

Um dos maiores desafios é ser fiel às expressões e piadas usadas por Lula. No primeiro encontro que teve com Barack Obama, na Casa Branca, em março, o presidente disse que o americano tinha um "pepino" nas mãos, ao assumir os EUA em plena recessão**. Xavier não encontrou no inglês algo similar à expressão brasileira. Disse apenas que Lula "não queria estar na sua posição".**

Na visita a Windhoek, na Namíbia, em 2003, o presidente declarou que quem chegava à cidade nem parecia que estava na África porque "poucas cidades do mundo eram tão limpas, tão bonitas". O intérprete omitiu a palavra "limpa", que poderia ser entendida como uma ofensa ao continente.

Embora a imprensa brasileira tenha destacado a gafe de Lula, naquele momento, diante das autoridades do país, Xavier mostrou que seu papel, hoje, é muito mais importante do que aparenta. É, às vezes, diplomático.

Fonte: http://www.istoe.com.br/reportagens/19641_O+INTERPRETE+DE+LULA



Qual é a sua opinião?

O intérprete, como é o caso de Sérgio Xavier, pode comentar com a imprensa ou outras pessoas as informações a que ele teve acesso enquanto desempenhava seu trabalho?

Nossa opinião (definitivamente!) é que não. A confiança e a neutralidade são requisitos fundamentais para a atividade de interpretação. O intérprete que comete indiscrições e fala sobre aquilo que ele ouviu enquanto estava

realizando o seu trabalho comete uma falha ética muito grave, que, em alguns casos, pode configurar crime. Mesmo nos casos menos importantes, o intérprete indiscreto fica mal visto pelas pessoas que o circundam (seja o cliente, seja o colega de profissão). Quem é que gosta de uma pessoa fofoqueira? Ninguém... Tanto pior se a fofoca tiver origem no trabalho. Toda informação que chegar ao intérprete deve ser resguardada pelo sigilo profissional. Você gostaria que seu médico saísse comentando com todo mundo sobre a sua doença? Você gostaria que seu advogado espalhasse pela cidade detalhes sobre suas dívidas ou sobre seu divórcio? Como você se sentiria se consultasse um psicólogo e ele contasse para todo mundo os seus problemas? Com o intérprete é a mesma coisa...

Considerando-se que o nome de nossa disciplina é "Introdução aos Estudos de Tradução", é necessário perguntar: "o que são estudos de tradução?". Neste momento, em que já temos uma boa caminhada pelos conteúdos relativos à tradução, podemos responder com Mona Baker: "Entende-se que o termo 'Estudos da Tradução' agora se refere à disciplina acadêmica que envolve o estudo da tradução *lato sensu*, abrangendo tradução literária e não-literária e várias formas de interpretação oral, além de dublagem e legendagem" (BAKER, 1998b, p. 277).

Mona Baker é uma teórica egípcia que leciona Estudos de Tradução na Universidade de Manchester, Inglaterra. Ela desenvolve pesquisas nas áreas de tradução e estudos interculturais.

Mona Baker fala "agora" porque nem sempre foi assim. Antes, existia a tendência de se fazer a separação entre tradução literária e não-literária ou entre tradução e interpretação.

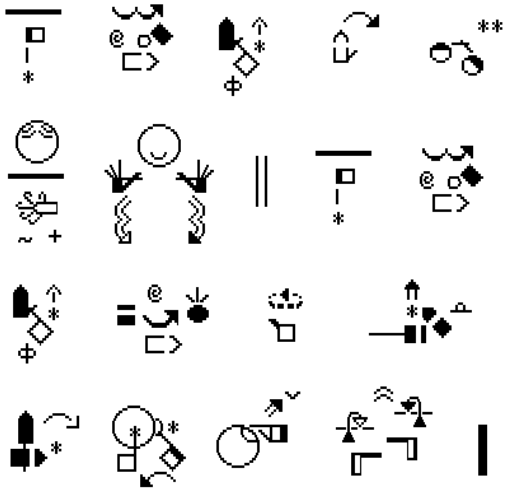
Para Schleiermacher, a verdadeira tradução era a literária, a de obras de arte, de clássicos da literatura. À tradução do mundo dos negócios e aquela a que hoje chamamos "técnica", ele conferia a denominação de "interpretação", e a via como uma atividade meramente mecânica, para a qual não eram necessários maiores embasamentos filosóficos. O valor que Schleiermacher conferiu à palavra "interpretação" (como sendo a tradução técnica) não perdurou. **Mais tarde, à palavra "interpretação" foi concedido o sentido de tradução oral de discurso oral.** Ainda hoje se emprega a palavra "interpretação" para se referir à tradução simultânea ou consecutiva que ocorre, por exemplo, nas conferências e julgamentos.



Cartaz do filme “A intérprete”, com Nicole Kidman.
Fonte: filmeja.com

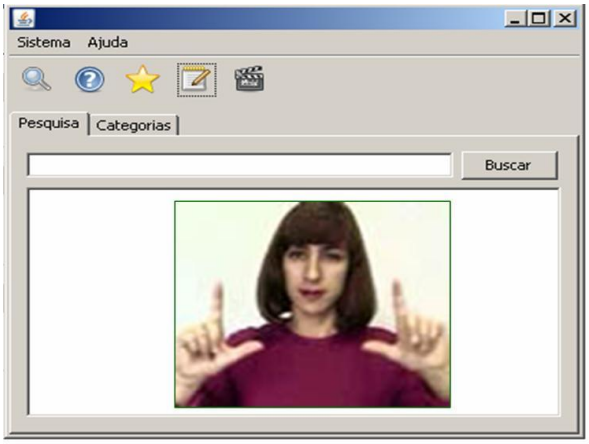
Tomando-se essa perspectiva como referência, é possível notar que, no caso de Libras, pode existir tanto a tradução quanto a interpretação. A diferença da tradução de Libras com relação às línguas não-sinalizadas está na forma do registro usado pelos tradutores. Duas são as técnicas mais conhecidas:

1) o SignWriting, que é um sistema de escrita desenvolvido para registrar a Língua de Sinais, fazendo uso de símbolos visuais para representar as configurações de mão, os movimentos e expressões faciais e os movimentos do corpo. É muito usado para textos bilíngues e para evidenciar as diferenças de sinais existentes, por exemplo, entre a língua de sinais brasileira (Libras) e outra língua de sinais, como a americana (ASL – american sign language).



Fonte: culturasurda.com.br

2) gravação em vídeo ou registro por meio de fotografias de alguém que usa a língua de sinais.



Fonte: faetec.rj.gov.br

Com o avanço da tecnologia, está cada vez mais comum fazer gravações em vídeo como suporte da tradução em libras. De qualquer forma, o registro em SignWriting é ainda muito usado.

Portanto, deve-se desfazer o mito de que, quando se fala em Línguas de Sinais, não é possível usar o termo "tradução". O termo "tradução" não é exclusividade da palavra escrita. E, ainda que assim o fosse, existem formas de registro escrito de Libras como é o SignWriting. Às gravações em vídeo de alguém se comunicando em Libras também chamaremos "tradução".

No Brasil, é comum se referir à interpretação como "tradução simultânea". Mas tradução simultânea (ou interpretação simultânea) é apenas uma das estratégias de tradução, à qual se contrapõe a tradução consecutiva (ou interpretação consecutiva).

- Na interpretação consecutiva, o intérprete primeiro escuta o orador (ou o visualiza, no caso de interpretação entre duas línguas de sinais, como, por exemplo, Libras e ASL) e, depois, valendo-se de uma pausa na comunicação daquele que está sendo traduzido, transmite ao público a mensagem na língua de chegada. Esse tipo de interpretação não costuma usar equipamentos e é mais indicado para discursos curtos. Na prática, é usado quando não existem os equipamentos necessários ou profissionais capacitados para a interpretação simultânea.
- Na interpretação simultânea, a mensagem na língua de chegada é elaborada sem pausas, ao mesmo tempo em que ocorre a comunicação a ser traduzida. As duas estratégias

requerem boa memória e rapidez de intuição dos intérpretes, mas a simultânea é especialmente difícil. Ela tem a vantagem de não aumentar o tempo das comunicações, mas exige recursos técnicos tais como uma cabine para os intérpretes e fones de ouvido para a platéia. Ela pode ser realizada em duplas: um dos intérpretes anota palavras-chave para facilitar o trabalho daquele que está falando ao microfone, e eles se revezam de tempos em tempos. Em eventos com mais de duas horas, a presença de dois intérpretes é recomendada, pois a capacidade de concentração cai sensivelmente em função do desgaste da atividade.

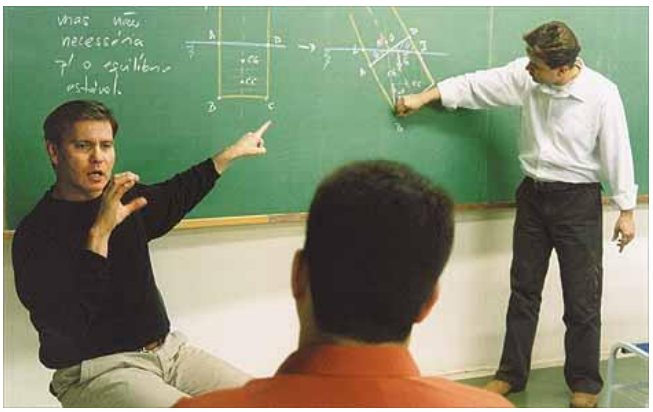


Interpretação Simultânea em cabine.
Fonte: cesarbargoperez.blogspot.com

- Existe, ademais, a tradução (ou interpretação) sussurrada, modalidade em que o intérprete fica próximo ao(s) ouvinte(s) e traduz o discurso original em voz baixa. É semelhante à interpretação simultânea, mas não faz uso de equipamentos. É uma estratégia viável apenas quando o número de pessoas para quem se vai traduzir for reduzido. Pode ser usada em reuniões de negócios, mediação internacional e até audiências.

Fatores físicos, tais como as condições de trabalho, a temperatura, os ruídos, o espaço físico na cabine, a natureza da fala do orador (sua linguagem corporal, o tom de voz, a velocidade da fala, o sotaque e o assunto), além de uma série de outros elementos repercutem diretamente no trabalho do intérprete.

Em Libras, o mais comum é privilegiar a interpretação simultânea, mas sem uso de equipamentos. Em conferências, audiências, reuniões ou mesmo aulas o intérprete posiciona-se em lugar visível (geralmente à frente ou junto ao orador) e vai traduzindo, concomitantemente, para a língua de chegada a mensagem proferida em língua de partida.



Fonte: guiajovemprofissional.blogspot.com

No Brasil, além da confusão estabelecida entre os termos “tradutor” e “intérprete” e a usual referência à “interpretação” como “tradução simultânea”, é de se notar que não se faz diferenciação entre tradutor e intérprete para a finalidade de serviços juramentados. Aquele que é aprovado na prova escrita de tradutor juramentado pode, também, exercer a função de intérprete juramentado. Ou seja: na cultura brasileira, tende-se, cada vez menos, a distinguir a tradução da palavra escrita da tradução da palavra oral ou de sinais. Isso se explica, em parte, pela tecnologia e pela velocidade da comunicação em tempos de globalização.

Se antes se fazia a diferença entre tradução (palavra escrita) e interpretação (palavra oral), agora, com tantos e novos recursos tecnológicos, essa diferença perdeu a razão de ser. Hoje, existem softwares que transcrevem o que é dito pela voz humana (como o ViaVoice e o Easy Transcriber). Do ângulo oposto, há softwares que reproduzem a voz humana a partir daquilo que foi escrito (programado), como faz o GPS. Além disso, os softwares de tradução, entre os quais o tradutor do Google, conferem à tradução da palavra escrita uma velocidade ainda maior do que a da fala. A velocidade das comunicações (especialmente no mundo das notícias) e os prazos de entregas “urgentes” forçam os tradutores a produzir seus textos com uma rapidez que se aproxima da interpretação simultânea. E, tal como esta, algumas traduções também são efêmeras: certas notícias ficam publicadas por pouquíssimos dias. Além do mais, a comunicação em vídeo, que é feita por meio da oralidade ou da comunicação em sinais, tende a ser enquadrada no conceito de tradução, mesmo que não faça uso da palavra escrita. A justificativa é que, na gravação do vídeo, o processo pode ser feito, estudado e corrigido e pode ser divulgado e arquivado, tal qual a palavra escrita. Com base nisso tudo, vemos que a tendência a separar “interpretação” e “tradução” em rótulos diferenciados caiu por terra.

Inclusive, retomando o conceito de “estudos da tradução” apresentado no início desta unidade, Mona Baker já incluiu a dublagem e as diversas formas de tradução oral na ideia de tradução lato sensu (quer dizer: tradução em sentido amplo).



Curiosidade...

O início da era da interpretação simultânea veio com os julgamentos de Nuremberg e de Tóquio, depois da II Guerra Mundial. O julgamento de Nuremberg ocorreu na cidade alemã de mesmo nome e compôs um Tribunal Militar Internacional contra os 24 principais dirigentes do nazismo que ainda estavam vivos. Eles eram acusados dos crimes mais variados, todos relacionados com crimes de guerra e contra a humanidade cometidos, especialmente, contra os judeus. O tribunal de Nuremberg decretou 12 condenações à morte, 3 prisões perpétuas, 2 condenações de 20 anos de prisão, uma de 15 e outra de 10 anos. Hans Fritzsche, Franz von Papen e Hjalmar Schacht foram absolvidos.

Os equipamentos usados em Nuremberg haviam sido desenvolvidos pela IBM na década de 20 e usados pela primeira vez em 1927, na Conferência Internacional do Trabalho, em Genebra. Em Nuremberg, os intérpretes, todos acostumados com a modalidade consecutiva, estavam, em sua maioria, usando a tecnologia pela primeira vez. Eles não receberam treinamento apropriado e alguns não conseguiram usar com sucesso a nova tecnologia. Isso dificultou os trabalhos e levou o procurador americano, Robert Jackson (responsável de fazer a acusação contra os nazistas), a culpar o sistema de interpretação pelo fracasso do interrogatório a que submeteu o alemão Hermann Goering. Goering sabia bem o inglês, mas respondeu às perguntas em alemão. Ele conseguiu atrapalhar os intérpretes e o procurador norte-americano, sempre reclamando que as traduções não eram adequadas e exigindo que fossem reformuladas.

Quem quiser saber mais sobre o assunto, pode procurar o filme “O julgamento de Nuremberg” que reproduz trechos inteiros do julgamento e o retrata com fidelidade.



Fonte: semprefilmes.com

Para não esquecer!

Os conceitos estudados na unidade 4:

* Tradução técnica;
*Tradução literária;
* Interpretação;
* SignWriting;
* Gravações em vídeo;
* Tradução ou interpretação consecutiva;
* Tradução ou interpretação simultânea;
* Tradução ou interpretação sussurrada;
* Aproximação entre tradução e interpretação.

REFERÊNCIAS

BAKER, Mona. Translation Studies. *In*: M. Baker (org.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres e Nova York: Routledge, 277-280. Apud ATKISON, Rebecca Frances. **O intérprete em seu meio profissional:** por uma voz mais alta. Disponível em: <http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=157428> Acesso em 2 jul. 2010.

PAZ, Octavio. **Traducción:** literatura y literalidad. 3ª edição. Barcelona: Tusquets, 1990.

ROSA, Andrea da Silva. **Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro5.pdf> Acesso em 11 dez. 2010.

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual:** português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Rimar%20Ramalho%20Segala.pdf>. Acesso em 1 dez. 2010.

MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

MORFOLOGIA
DA LÍNGUA PORTUGUESA



Paulina Lopes da Silva[4]
Marie Gorett Dantas de A. e M. Batista[5]
Maria Nazareth de Lima Arrais[6]

APRESENTAÇÃO

Caros alunos, nossa disciplina tem como objeto o estudo do sistema formal do português. A morfologia é um dos ramos da descrição linguística e se detém especificamente na identificação e classificação das unidades formais da língua.

[4] Professora Mestre em Linguística pela UFPB.
[5] Intérprete/Tradutora – Mestranda em Linguística pela UFPB.
[6] Tutora – Doutoranda em Letras pela UFPB.

Com o objetivo de oferecer-lhes o conhecimento da estrutura mórfica da língua portuguesa, dividimos a disciplina em quatro unidades temáticas assim distribuídas:

1. Conceitos básicos, em que apresentamos alguns conceitos, baseados nos estudos linguísticos, relevantes para os estudos a que nos propomos.
2. Estrutura dos vocábulos e formação das palavras, que discorre sobre os elementos constituintes do vocábulo formal e sobre os recursos para a ampliação do léxico.
3. A classificação das palavras. Nessa unidade, procedemos a uma análise crítica dos critérios de classificação das palavras, a partir da NGB, fazemos a leitura de algumas propostas apresentadas pela linguística e nos detemos no modelo proposto por Câmara Júnior (2009).
4. O mecanismo da flexão portuguesa. Abordamos, nessa unidade, a flexão dos nomes portugueses e o paradigma de flexão dos verbos regulares.

Cada unidade consta de material teórico, seguido de atividades que têm como objetivo principal a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Esperamos, com esse material, não apenas veicular conteúdos, mas contribuir para a formação de uma mentalidade crítica sobre as questões de descrição linguística.

ATENÇÃO!

Para iniciar o estudo desta disciplina, sugerimos que releia sobre Morfologia e Sintaxe, na UNIDADE III, páginas 187 a 195, em Libras I, bem como sobre paradigma e sintagma, na UNIDADE V, páginas 133 a 136, em Teorias linguísticas, do seu caderno de estudos Vol. 2.

UNIDADE I

A DUPLA ARTICULAÇÃO DA LINGUAGEM



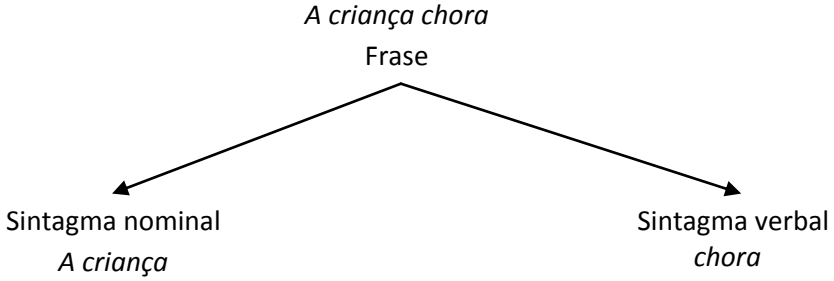
A linguagem humana, segundo Martinet (Apud Dubois et al, p. 67) se articula em dois níveis. O primeiro ocorre no plano do conteúdo, temos aí a primeira articulação. No segundo nível, a articulação envolve unidades desprovidas de significação, unidades de som.

Na primeira articulação estão situadas a morfologia e a sintaxe. A morfologia trata da articulação do vocábulo e tem como módulo operacional, o morfema (unidade linguística mínima que tem significado). A sintaxe cuida da articulação de frase e tem como módulo operacional o sintagma. Vejamos a frase a seguir:

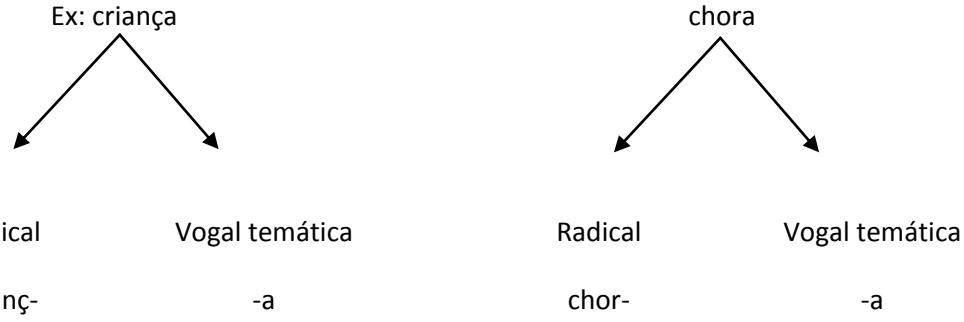
a) No campo da sintaxe:

A criança chora

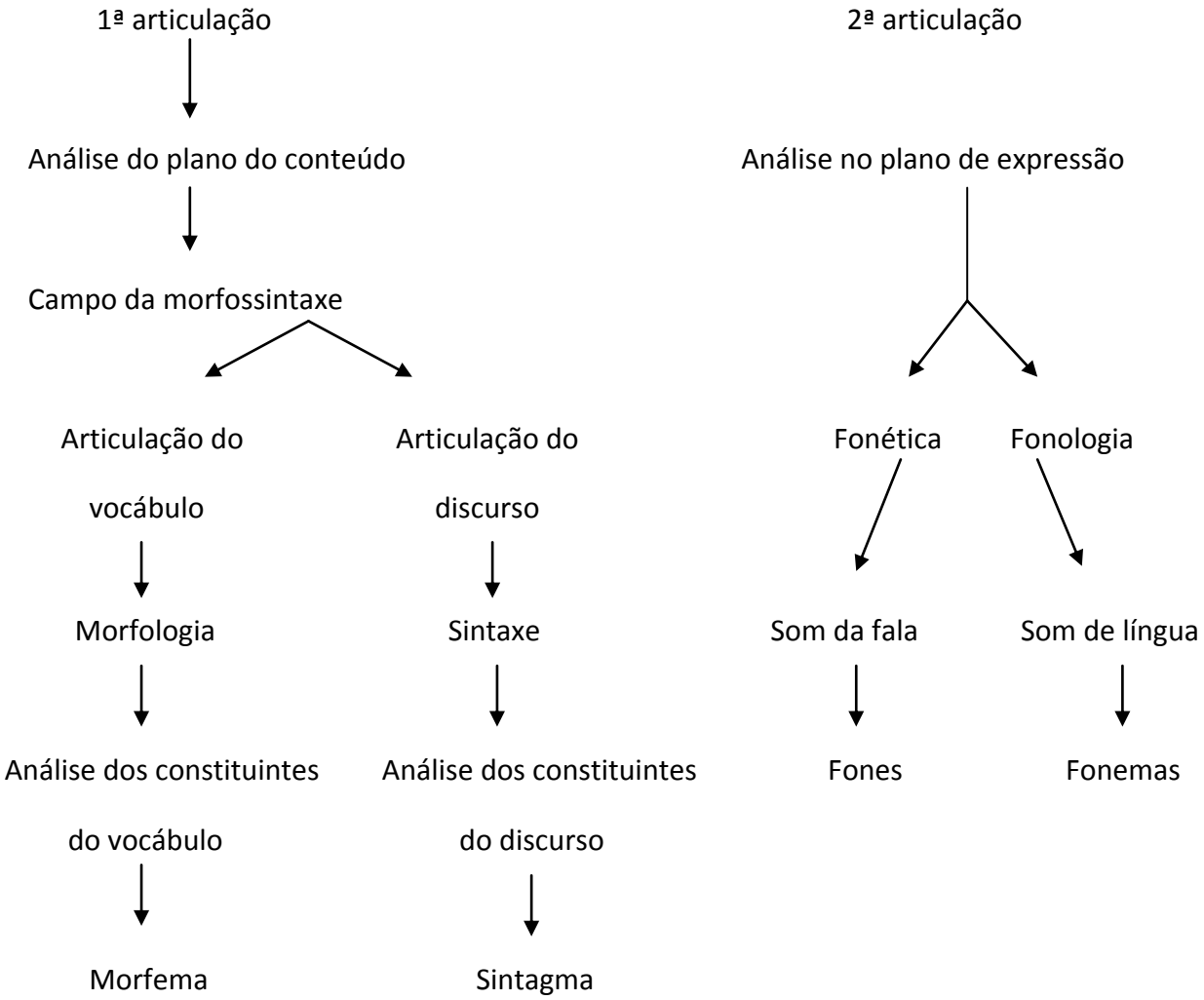
Tem-se, a nível da primeira articulação a seguinte análise:



b) No campo da morfologia, os vocábulos são decomponíveis em morfemas:



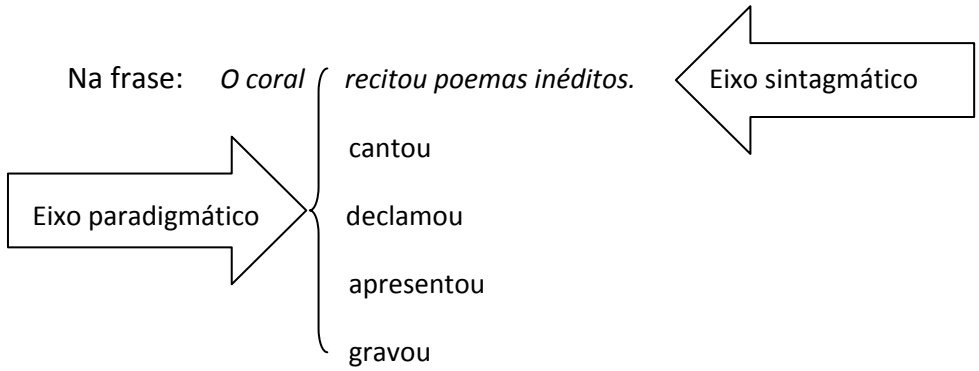
DUPLA ARTICULAÇÃO DA LINGUAGEM



EIXOS DA LINGUAGEM

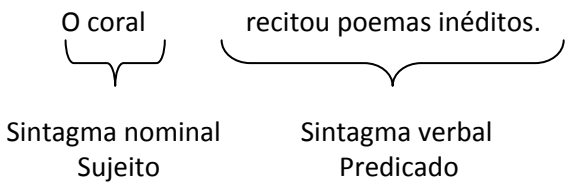
As unidades linguísticas relacionam-se em dois níveis diferentes. O eixo paradigmático e o eixo sintagmático.

No eixo paradigmático, os termos em oposição são selecionados de acordo com a memória do usuário da língua, a escolha de um elemento exclui o outro. Um elemento pode figurar em lugar de outro em determinado contexto, mas não simultaneamente. São relações virtuais "*in absentia"* entre as diversas unidades da língua que pertencem a uma mesma classe semântica ou morfossintática. Assim, as unidades que se associam no eixo paradigmático são elementos do sistema morfológico, significantes não-extensos.



Observe que no eixo paradigmático (o da memória) os vocábulos pertencem à mesma classe (verbo) e só devemos empregar um de cada vez na frase, sem comprometer o sentido da frase (sintagma). Assim, há a possibilidade de, numa linha vertical, se substituir "recitou" por cantou, declamou, apresentou, gravou, entretanto, sem que figurem um no mesmo contexto. A memória é que vai orientar a escolha, respeitando-se a classe (grupo semântico ou morfossintático) a que pertencem.

No eixo sintagmático temos as relações efetivas "*in praesentia*". As relações sintagmáticas têm caráter linear e as unidades contraem relações entre si. Os elementos estão em oposição de determinante + determinado. Vejamos a seguinte frase:

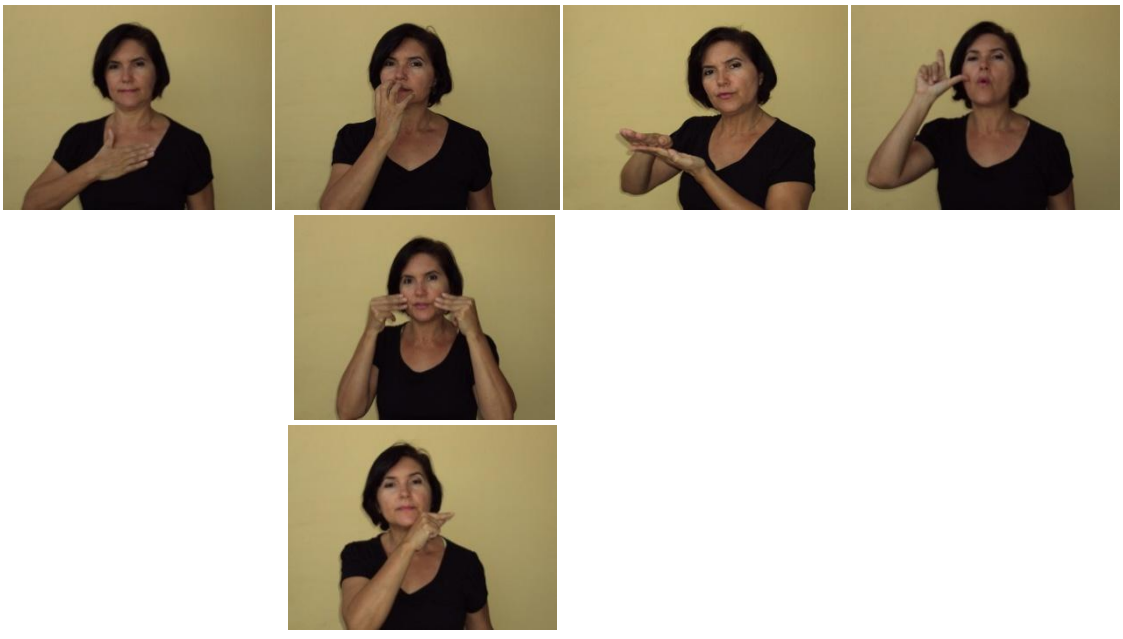


Enquanto no eixo paradigmático há uma possibilidade de escolhas, no eixo sintagmático as escolhas são realizadas e as relações se efetivam.

Eixos da linguagem	
Paradigmático	**Sintagmática**
Possibilidade de escolhas	Realização de escolhas
Relações virtuais (“*in absentia*”)	Relações efetivas (*“in praesentia”*)
Sistema morfológico	Sistema Sintático
Significante não-extenso	Significante extenso
(morfema e palavra)	(sintagma)

Exemplo em LIBRAS:

Meu | cachorro fugiu ontem.
| gato
| pássaro



MORFOLOGIA – UNIDADE OPERACIONAL DA MORFOLOGIA: MORFEMA

Morfologia

Como já vimos, a morfologia assim como a sintaxe situa-se ao nível da primeira articulação da linguagem, operando com unidades do plano do conteúdo. A concepção de morfologia separada da sintaxe tem sido contestada pelos linguistas a partir de Saussure, que "apontam sobreposições frequentes entre os dois setores e recusam-se a distingui-los" (LOPES, p. 150).

Assim, o termo morfossintaxe abrange a descrição das categorias gramaticais de gênero e número dos nomes que têm reflexo na estrutura da oração de um lado e, de outro, aspectos sintáticos como a concordância, que se manifestam nos processos flexionais de gênero e número. Simplificando: se a Morfologia cuida das palavras e a Sintaxe dedica-se à formação de sentenças, a Morfossintaxe considera as palavras na formação de sentenças. Vejamos o exemplo:

O aluno estuda.

O exemplo traz uma sentença composta de:

- SN_s (Sintagma nominal sujeito ou simplesmente sujeito) – **aluno** pertence à classe dos substantivos, é núcleo desse sintagma, por isso a denominação de sintagma nominal. Vem acompanhando do artigo **O**, que exerce outra função, a função de determinante, característica de certas classes de palavras.
- SV (Sintagma verbal, o predicado na gramática tradicional) – **estuda** é a forma verbal exigida por essa parte da sentença e núcleo desse sintagma.

O mesmo acontece com:

A aluna estuda.

Os alunos estudam.

As alunas estudam.

Entendemos que, apesar de suas especificidades, a morfologia e a sintaxe se complementam. A sintaxe tem como módulo operacional o sintagma que se estrutura em caráter linear, as unidades se sucedem uma após outra. A morfologia opera com o morfema, unidade mínima dotada de significação, cujas relações ocorrem em oposição, num eixo vertical.

Segundo Câmara Júnior (1981, p. 50), a morfologia é a parte da gramática que "trata dos morfemas e sua estruturação no vocábulo."

Morfema

O morfema é a menor unidade a que se chega numa análise no plano do conteúdo. É o módulo operacional da morfologia. Os morfemas são unidades comutáveis no eixo paradigmático, estão sempre em associações opositivas, não podendo figurar no mesmo contexto. Ex:

alun/o
alun/a

cantava/s
cantava/mos
cantava/m

Os morfemas podem ser divididos em: morfemas lexicais e morfemas gramaticais.

Os **morfemas lexicais** encerram um suporte conceptual que diz respeito ao universo biossocial. Assim, em:

pian-o
pian-o-s
pian-ista

Temos uma "sequência de significantes, que se mantêm inalteráveis, como também se mantém inalterável o conteúdo" – instrumento musical – (ver LOPES p. 153). A esses segmentos

associam-se outros que dizem respeito à significação interna da língua, ao plano da gramática. São os morfemas gramaticais. Ex:

pian-o → Vogal temática nominal - segmento classificatório

Pian-o-s → Desinência flexional - responsável pela categoria de número

Pian-ista → Sufixo derivacional - permite a criação de nova palavra

Os **morfemas gramaticais** dividem-se em: classificatórios, derivacionais e flexionais e relacionais.

Os **morfemas classificatórios** são responsáveis pela distribuição dos vocábulos nas classes dos nomes e dos verbos. São as vogais temáticas nominais (-a, -e, -o) e verbais (-a, -e, -i).

Em cas-a, pared-e, tijol-o, são as vogais átonas finais (-a, -e, -o) que classificam essas formas em nomes. Nas formas and-a-r, corr-e-r, part-i-r, as vogais tônicas (-a, -e, -i) são o elemento caracterizador da conjugação verbal a que pertencem.

Há formas linguísticas desprovidas de vogal temática, são formas atemáticas, a exemplo dos nomes portugueses terminados em vogal tônica ou em consoante: sofá, café, cipó, lápis, par, fóssil. Algumas formas verbais também se apresentam sem a vogal temática, a exemplo da primeira pessoa do presente do indicativo: ando, corro, parto e de todas as formas do presente do subjuntivo: ande, andemos, andem. O –o de ando, corro e parto, bem como o –e de ande, andemos e andem são desinências dos verbos andar, correr e partir.

Os **morfemas derivacionais** se associam aos morfemas lexicais para a criação de novas palavras. São os afixos derivacionais! Prefixos e sufixos.

Ex: leal → morfema lexical → radical

des-leal → morfema derivacional → prefixo

leal-dade → morfema derivacional → sufixo

Os **morfemas flexionais** se prestam para traduzir as categorias gramaticais nominais (gênero e número) e verbais (modo, tempo, número e pessoa). Os morfemas flexionais subdividem-se em: aditivo, comutativo ou permutativo, subtrativo, substitutivo, morfema-zero e suprassegmental.

- Morfema aditivo: o morfema aditivo é o segmento fônico que se associa ao morfema lexical ou radical. Ex:

  professor / professora
  escola / escolas
  par / pares

- Morfema permutativo ou comutativo: o morfema que consiste na troca de um segmento fônico por outro para marcar a oposição entre categorias gramaticais. Ex:

  menino / menina
  amigo / amiga
  andava / andasse
  andávamos / andáveis

- Morfema subtrativo: ao contrário do aditivo o morfema subtrativo consiste na supressão de um segmento fônico, assinalando assim a oposição entre categorias gramaticais. Ex:

  anão / anã (supressão do –o)
  irmão / irmã (supressão do –o)

- Morfema substitutivo ou alternativo: o morfema substitutivo se realiza pela alternância ou substituição de vogais. Ex:

  fazer / fizera
  estive / esteve

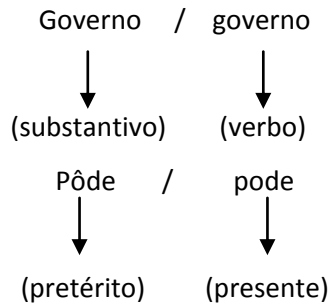
- Morfema-zero Ø: o morfema que se caracteriza pela ausência de um segmento para assinalar a categoria gramatical seja no nome (gênero e número), seja no verbo (modo, tempo, número e pessoa). Ex:

> Casa – singular marcado pelo morfema zero.
> Amor – masculino marcado pelo morfema zero.
> Andamos (pretérito perfeito do indicativo) – categorias de modo e tempo marcadas pelo morfema zero.

- Morfema suprassegmental ou alternativos: o morfema que consiste na variação de intensidade e pode ser um traço distintivo. Na nossa língua há casos muito comuns de alternância vocálica ê - é, ô – ó que indica o sentido e a classe gramatical do vocábulo. Percebemos isso em:

> *O coro ficou suave na voz das crianças.* (Lê-se côro – substantivo)
> *Eu coro sempre que vou falar em público.* (Lê-se córo – verbo)

Vejamos outros exemplos:



Pode ocorrer também a alternância submorfêmica quando a alternância vocálica funciona como um traço secundário para enfatizar a distinção entre os pares em oposição. Ex:

Coro / coros (plural marcado pelo morfema aditivo –s com ênfase pela alternância de *o* fechado para *o* aberto.

Gostoso / gostosa

Os **morfemas relacionais** têm seu campo de atuação na estruturação da frase, respondendo pela ordenação dos morfemas lexicais entre si. É o caso das preposições, conjunções e pronomes relativos. Ex:

"Caminho por uma rua que passa em muitos países". (ANDRADE, 1988).

Morfologia flexional e morfologia derivacional

Os fundamentos para a concepção de uma morfologia derivacional ao lado de uma morfologia flexional são um legado do gramático latino Varrão (apud Câmara Júnior – 2009, p. 81), que apresentou a distinção entre uma *"derivatio voluntariae"* e uma *"derivatio naturalis"*. A primeira é um processo que dá origem a novas palavras, não constituiu um quadro regular e tem como mecanismo básico a derivação, que dá origem a novas palavras. A segunda é imposta pela própria natureza da língua, opera com o mecanismo da flexão, que indica as categorias gramaticais.

a) A **morfologia derivacional** tem repercussão no sistema aberto, pois permite a ampliação do léxico de uma língua, é um processo "inter"-classe, pois, a partir de um radical, podem-se criar novas palavras que, em muitos casos, fazem parte de classes diferentes. Ex:

1) belo (adj.)
beleza (subst.)
belamente (adv.)
embelezar (verbo)

2) parcial (adj.)
imparcial (adj.)
parcialidade (subst.)
imparcialidade (subst.)

b) **A morfologia flexional** se atém ao sistema fechado da língua. É um mecanismo "intra"-classe, tem caráter sistemático e obedece a uma pauta sistemática e coerente. Ex:

1) gato / gata
gatos / gatas

2) falava / falávamos
falavas / faláveis

Os afixos flexionais ou desinências definem as categorias gramaticais de gênero e número para os nomes; e número, pessoa, tempo e modo para os verbos.

Os afixos derivacionais, prefixos e sufixos resultam a multiplicação do léxico através de processos que criam novas palavras (prefixação e sufixação).

Caracteres através dos quais a morfologia derivacional se distingue da morfologia flexional.

FLEXÃO	**DERIVAÇÃO**
- Processo obrigatório que se impõe ao falante. A escolha de uma ou outra forma é importante por uma necessidade. dia (masc.) long-o noite (fem.) long-a dias (masc. pl.) long-o-s noites (fem. pl.) long-a-s	- Processo facultativo, de caráter aleatório, que não se impõe ao falante por obrigação. Ex: “carrinho” ou “carrão” são abrangidos por “carro”, tanto é que tem um radical comum (carr-). A escolha de uma ou outra forma para substituir carro não se impõe. Ela resulta de uma escolha aleatória assim: Ele comprou um carro azul. Ele comprou um carrinho azul. Ele comprou um carrão azul.
- Processo sistemático e coerente que obedece a uma pauta homogênea com morfemas flexionais concatenados. As transformações estruturais que aí ocorrem têm severas implicações sintáticas. Ex: O menin-o assustad-o escondia o rosto dos curiosos que o olhavam. - Substituindo menino (masc. sing.) por crianças (fem. pl.), transformações estruturais se fazem necessárias pelo sistema. - As crianç-a-s assustad-a-s escondia-m o rosto dos curiosos que a-s olhavam.	- Processo assistemático, não homogêneo, que não obedece a uma pauta sistemática a toda uma classe de léxico. Ex: Cantar – cantarolar Falar - ? Gritar - ? - Há falta de homogeneidade em: Saltar – saltitar Beber – bebericar Chorar – choramingar - Processo desconexo na formação de nomes derivados de verbo em: Falar – fala (subst.) Consolar – consolo / consolação Julgar – julgamento Pontuar – pontuação
- Processo que opera com categorias rigorosamente gramaticais, com repercussão apenas no sistema fechado da língua. Ex: menin-o / menin-a / menin-o-s / menin-a-s olh-o / olh-a-s / olh-a-mos - Não há extensão semântica nem transferência de uma classe para outra.	- Processo que opera com relações abertas ou “inter” classe o que resulta na projeção semântica e permite a transferência de uma classe para outra. Ex: lei (substantivo) legal (adjetivo) legalmente (advérbio)

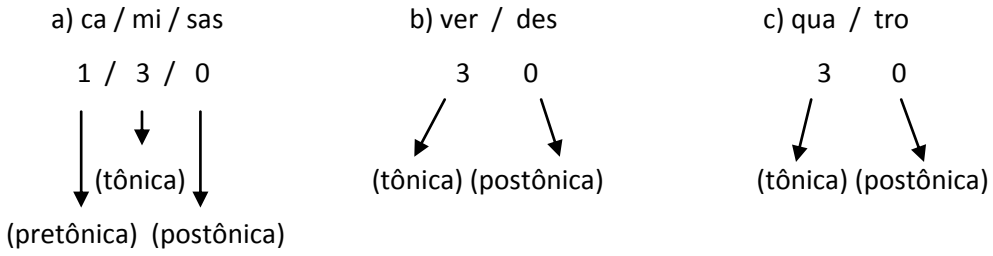
- Processo de caráter exaustivo que opera com categorias gramaticais que constituem o sistema fechado da língua. menin-o / menin-a aquel-e / aquel-a anda-va / anda-ria	- Processo de caráter não exaustivo em que um modelo não chega excluir o outro. Ex.: lei legal legalíssimo legalmente legalizar legítimo legitimar legitimação legitimamente

Vocábulo formal e vocábulo fonológico

Não raro, nas séries iniciais do ensino fundamental, nossos alunos sentem dificuldades em escrever corretamente estruturas do tipo: convidá-lo, faça-nos, vejam-no. Isso se deve ao fato de que essas expressões se constituem de dois vocábulos formais, mas um único vocábulo fonológico.

A compreensão desses conceitos implica ter em mente que, na língua portuguesa, o acento tem dupla função, uma demarcativa e uma distintiva. A função distintiva serve para distinguir palavras, a exemplo de caqui "uma fruta de origem japonesa" e caqui "uma cor", podendo até distinguir padrões morfológicos entre o substantivo proparoxítono e a forma verbal paroxítona, a exemplo de rótulo: rotulo; intérprete: interprete (Câmara Júnior, 2009, p. 64-5).

É pela função **demarcativa** que se define o vocábulo fonológico. De acordo com Câmara Júnior há, no português do Brasil, uma pauta acentual para cada vocábulo. As sílabas classificam-se em átonas e tônicas, as tônicas são marcadas pela tonicidade 3 e as átonas divididas em pretônicas e postônicas teriam respectivamente tonicidade 1 e 0. Tomando-se como exemplo os vocábulos camisas, verdes e quatro, isoladamente teríamos:



Esses mesmos vocábulos, apresentados numa sequência sem pausa, constituíram um grupo de força, segundo Paul Passy (*apud* Câmara Júnior, 2009, p. 63). Sua pausa acentual seria modificada então, aparecendo a tonicidade 3 apenas no último vocábulo. Para os vocábulos precedentes surgiria então a tonicidade 2.

Ex:

Qua / tro ca / mi / sas ver / des
2 0 1 2 0 3 0

Dois / be / los di / as
2 2 0 3 0

O vocábulo formal pode ser também um vocábulo fonológico, a exemplo dos vocábulos verde, chuva, roupa, entretanto não há coincidência entre vocábulo formal e vocábulo fonológico. O vocábulo formal pode ser constituído de mais de um vocábulo fonológico a exemplo das palavras justapostas na língua portuguesa.

a) guar / da – chu / va
2 0 3 0

b) guar / da – rou / pa
2 0 3 0

c) mal / cri / a / do
2 1 3 0

As estruturas em que aparecem uma forma dependente associada a uma forma livre, seja na posição proclítica (posição anterior) ou enclítica (posição posterior), a exemplo dos pronomes, temos um vocábulo fonológico constituído por dois vocábulos formais. Ex:

Posição proclítica	**Posição enclítica**
se fala	fala-se
nos faça	faça-nos
o vejam	vejam-no

Vejamos então os conceitos de forma livre, forma presa e forma dependente.

Forma livre, forma presa, forma dependente

Discorrendo sobre o critério para a depreensão do vocábulo formal, Câmara Júnior (2009, p. 69-71) retoma o critério estabelecido pelo linguista Bloomfield. Segundo esse estudioso, as formas da língua podem ser livres ou presas.

Para Câmara Júnior, esse critério não é suficiente para o estudo dos vocábulos portugueses. Ele propõe um terceiro conceito, o de forma dependente.

Podemos, a partir dessa proposta, agrupar as formas linguistas em: formas livres, formas presas e formas dependentes.

a) As **formas livres** são aquelas que podem funcionar isoladamente como comunicação suficiente. Têm autonomia formal e fonológica, constituindo assim um vocábulo fonológico. O advérbio ontem, por exemplo, é uma forma livre.

– Quando ele chegou?
– Ontem.

b) O conceito de **formas presas** aplica-se às formas que só funcionam ligadas a outras. Não possuem autonomia formal, nem fonológica, portanto, não têm status de vocábulo formal nem fonológico. São exemplos de formas presas os morfemas derivacionais: aluno-s, planta-mos, cautel-oso, in-fiel.

c) As **formas dependentes** diferentemente das formas livres não podem funcionar isoladamente na comunicação, mas não são formas presas porque, ao contrário destas, permitem a intercalação de outras formas entre elas e as formas livres com as quais constituem vocábulo fonológico. Tomando-se como exemplo: beber um café, entre a forma dependente um (artigo) e a forma livre café (substantivo), podemos expandir o sintagma um café, intercalando outra(s) forma(s) livre(s) – um bom café, um bom e delicioso café.

Veja o quadro-resumo:

	Autonomia formal	Autonomia fonológica	Vocábulo fonológico	Não vocábulo fonológico
Forma livre	+	+	+	–
Forma presa	–	–	–	+
Forma dependente	+	–	–	+

Observe exemplos de formas livres, formas presas e formas dependentes nos versos de Cecília Meireles (1986).

"Eu vi a rosa do deserto
Ainda de estrelas orvalhada
Era a alvorada"

Os vocábulos: eu, vi, deserto, ainda, estrelas, orvalhada, era e alvorada são exemplos de formas livres. Os artigos a, o e a preposição de são formas dependentes. As vogais temáticas –a (rosa, alvorada) e –o (deserto); o sufixo –ada (orvalhada) são formas presas.

As formas livres, presas e dependentes se agrupam em dois subsistemas: o sistema aberto e o sistema fechado.

Sistema aberto e sistema fechado

Os vocábulos formais de um idioma distribuem-se em sistema aberto e sistema fechado.

a) O sistema aberto é flexível, capaz de evoluir ao longo dos tempos, está predisposto a receber ou a perder elementos de acordo com evolução cultural. Os elementos do sistema aberto são nocionais, dizem respeito ao universo biossocial de uma comunidade linguística. A esse sistema pertencem os lexemas: nomes (substantivos, adjetivos e advérbios) e verbos.

b) O sistema fechado, por sua vez, é rígido, fixo, constitui-se de um número limitado de componentes. Os elementos do sistema fechado são de fácil assimilação, pois abrangem um número relativamente pequeno de palavras, cuja ocorrência se dá com maior repetição no discurso. O conhecimento prévio das palavras do sistema fechado é indispensável para a identificação dos sintagmas em que ocorrem.

Leia o texto que segue:

"Afastara-me uns dez anos do Santa Rosa. O engenho vinha sendo para mim um campo de recreio nas férias de colégio e de academia. Tornara-me homem feito entre gente estranha, nos exames, nos estudos, em casas de pensão" (REGO, 1980).

No texto apresentado, encontramos uma maior diversidade de nomes e verbos que, por isso, não se repetem ou pouco se repetem. Ao contrário, os artigos preposições, formas pronominais, conjunções são mais repetitivos no texto. A preposição de aparece quatro vezes; o pronome de primeira pessoa me/mim ocorre três vezes; a preposição em e suas combinações no, na, nos, nas aparecem quatro vezes no texto.

Caros alunos, para maior fixação dos conteúdos, realizem as atividades propostas a seguir:

1) Indique V para a(s) afirmativa(s) verdadeira(s) e F para a(s) falsa(s). comente a(s) falsa(s):

a) ( ) A primeira articulação da linguagem diz respeito à morfossintaxe.

b) ( ) A morfologia opera com unidades de 1ª articulação da linguagem.

c) ( ) Tanto no eixo paradigmático como no eixo sintagmático as relações são virtuais.

d) ( ) No eixo paradigmático não há simultaneidade entre os termos em oposição, eles são excludentes entre si.

e) ( ) No eixo sintagmático os termos contraem relação entre si, ocorrendo aí uma oposição determinante + determinado.

f) ( ) Só a forma livre possui autonomia formal e fonológica.

g) ( ) A forma presa e a forma dependente possuem apenas autonomia formal.

i) ( ) O sistema aberto comporta os lexemas, ou seja, as classes dos nomes e dos verbos.

j) ( ) O sistema aberto pode ser enriquecido com a criação de novas palavras.

2) Estabeleça a distinção entre morfologia derivacional e morfologia flexional:

3) Classifique as formas destacadas nos versos a seguir em: formas livres, formas dependentes e formas presas:

Vai passar
Nessa avenida um samba popular
Cada paralelepípedo
Da velha cidade

Essa noite vai
Se arrepiar
Ao lembrar
Que aqui passaram sambas imortais
Que aqui sangraram pelos nossos pés
Que aqui sambaram nossos ancestrais

Francis Hime – Chico Buarque in HOMEM, Wagner.
Histórias e canções: Chico Buarque. São Paulo: Leya, 2009, p. 230.

4) Nas palavras destacadas a seguir, escreva (L) se o morfema destacado é lexical e (G) se é gramatical:

a) ( ) imortais
b) ( ) sambas
c) ( ) sangraram
d) ( ) avenida

5) Distribua as palavras destacadas nos versos a seguir no quadro considerando o sistema a que pertencem:

Num tempo
Página infeliz da nossa história
Passagem desbotada na memória
Das nossas novas gerações
Dormia
A nossa pátria-mãe tão distraída
Sem perceber que era subtraída
Em tenebrosas transações

Francis Hime – Chico Buarque Apud HOMEM, Wagner

Sistema Aberto	Sistema Fechado

6) Classifique os morfemas destacados nos vocábulos a seguir em morfemas derivacionais e morfemas flexionais:

a) histórias
b) menina
c) princesa
d) sobreviveram
e) sobreviventes

7) Indique os morfemas flexionais e classifique-os em: aditivos, subtrativos, permutativos, alternativos:

a) garoto / garota
b) senador / senadora
c) anão / anã
d) avô / avó
e) mestre / mestra

UNIDADE II

ESTRUTURA DOS VOCÁBULOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DAS PALAVRAS



Análise mórfica

A análise mórfica consiste na “depreensão das formas mínimas, ou morfemas, constituindo o vocábulo formal unitário” (Câmara Júnior, 2009, p. 72). Depreender um vocábulo em suas formas mínimas implica conceber a significação e a função que são atribuídas a essas formas no âmbito da significação e da função total do vocábulo.

O princípio básico da análise mórfica é a comutação, operação que consiste na permuta de elementos. É uma operação contrastiva que implica:

a) a segmentação do vocábulo em subconjuntos.

b) a pertinência paradigmática entre os conjuntos a serem permutados (Silva e Kock, 1986, p. 20).

Vejamos como se procede a essa análise:

a) Morfema lexical

and-

caminh- → a -r

march-

A pertinência paradigmática está no traço semântico, em que os elementos comutados caracterizam formas de locomoção.

Observe que o vocábulo foi segmentado, ou seja, dividido em suas unidades mínimas significativas como em “andar”: and- (radical), -a (vogal temática) e –r (desinência de infinitivo). Além disso, na exemplificação do paradigma, os elementos (radical) comutados (mudados) respeitam o sentido base veiculado pelo radical de cada vocábulo.

b) **Morfema classificatório**

and- a- remos ⟶ (-a vogal temática verbal)

corr- e- remos ⟶ (-e vogal temática verbal)

part- i- remos ⟶ (-i vogal temática verbal)

c) Morfemas flexionais

- Desinências modo-temporais

anda-re-mos ⟶ (-re futuro do presente do indicativo)

andá-va-mos ⟶ (-va pretérito imperfeito do indicativo)

anda-ría-mos ⟶ (-ría futuro do pretérito do indicativo)

As formas mínimas –re (futuro do presente), -va (pretérito imperfeito) e –ria (futuro do pretérito) são formas em oposição que marcam respectivamente esses três tempos do indicativo.

- Desinências número pessoais

Andava-s ⟶ (2ª pess. pl.)

Andáva-mos ⟶ (1ª pess. pl.)

Andáv-eis ⟶ (2ª pess. pl.)

As formas em oposição marcam as pessoas gramaticais do verbo –s (2ª pess. pl.) –mos (1ª pess. pl.) e –eis (2ª pess. pl.) são segmentos que assumem uma significação na estrutura do vocábulo verbal.

A esse princípio básico somam-se outros auxiliares dentre os quais a alomorfia e a neutralização.

A alomorfia ocorre quando um morfema em sua realização assume outra forma – Morfe, ou seja, trata-se da variação de um morfema sem mudança no seu significado. Vejamos alguns exemplos de alomorfia: as realizações do plural dos nomes portugueses Ex: pares, luzes, cujo segmento -es tem a mesma função (pluralizar) do -s de casa-s, prédio-s. Temos alomorfia também nas formas verbais, a exemplo das formas –ra, –re do futuro do presente anda-rá-s, anda-re-is, em que o morfema modo-temporal se faz representar por uma forma variante –ra, -re, mas que tem a mesma função (indicar o modo indicativo e o tempo futuro).

A alomorfia pode ser de natureza mórfica, fonológica ou gramatical.

A alomorfia de natureza mórfica ou morfologicamente condicionada é privativa da 1ª articulação, a exemplo das formas –re, –rá do futuro do presente (cantaremos, cantarás), dos morfemas lexicais fazer/ fiz; saber/soube; livre/liberdade.

A alomorfia de natureza fonológica ou fonologicamente condicionada depende da 2 ª articulação decorrente de distribuições que ocorrem no plano fonológico, a exemplo do que ocorre com a vogal temática dos verbos da primeira conjugação nas 1ª e 3ª pessoas do singular no pretérito perfeito cantar/ cantei/ cantou.

A alomorfia gramatical é decorrente das regras gramaticais que determinam a forma a ser usada. É o caso do uso particípio de verbos irregulares abundantes em que a forma regular se emprega com os auxiliares ter e haver, a exemplo de tinha/havia morrido ao passo em que com os verbos auxiliares ser e estar se usa o particípio irregular ser/estar morto.

Vejamos:

O rapaz tinha morrido no sábado. } Verbo auxiliar *tinha + p*articípio regular *morrido.*
O rapaz havia morrido no sábado. } Verbo auxiliar *havia + p*articípio regular *morrido.*

O rapaz foi morto na festa. . } Verbo auxiliar *foi + p*articípio irregular *morto.*
O rapaz estava morto na festa. } Verbo auxiliar *estava + p*articípio irregular *morto.*

Observe que as formas mudaram, mas o sentido permaneceu.

A neutralização, outro princípio auxiliar da análise mórfica, anula a oposição fonológica entre dois morfemas que passam a ser representados por um único morfe, isto é, ocorre anulação no plano da expressão, mas permanece a distinção no plano do conteúdo.

São exemplos formas de neutralização mórfica, as formas:

a) corr-e e part-e, as vogais átonas finais, pela neutralização tornam indistintas a 2ª e 3ª conjugação.

b) Terr-a-s (substantivo) e jog-a-s (verbo) em que as formas –a e –s idênticas no plano de expressão, a nível de conteúdo traduzem um significado diferente; em terras –a é vogal temática nominal e o –s é desinência de número, indicando o plural do nome; em jogas, o –a é vogal temática verbal e o –s é desinência número pessoal do verbo.

Estrutura mórfica dos vocábulos

Numa análise mórfica podemos depreender os vocábulos em formas mínimas – os morfemas. Os vocábulos formais são, portanto, constituídos de morfemas. Esses morfemas podem ser responsáveis pela significação externa, os morfemas lexicais, ou responderem pela significação interna ou gramatical, os morfemas gramaticais (classificatórios, derivacionais ou flexionais). Esses morfemas se associam obedecendo a uma hierarquia. A partir desses constituintes, os vocábulos formais na língua portuguesa podem apresentar diferentes estruturas mórficas, a exemplo de:

- Morfema lexical é encontrado no seu núcleo de significação, denominado radical: fé, céu, café, par

- Morfema lexical + morfema classificatório – (R- Radical + VT- Vogal temática) = Tema

a) cant- a = canta
R + VT = Tema

- Morfema lexical (R - Radical) + morfema classificatório (VT – Vogal temática) + morfema(s) flexional(is) (DNN – Desinência nominal de número; DNG - Desinência nominal de gênero):

a) alun-o-s
R + VTN + DNN

b) alun-a-s
R + DNG + DNN

- Morfema lexical (R - Radical) + morfema classificatório (VTN – Vogal temática nominal) + morfema derivacional (MD – morfema derivacional; SD – Sufixo derivacional)+ morfema(s) flexional(is) (DNN - Desinência nominal de número):

a) carr – o – zinh – o – s
R + VTN + MD + VTN + DNN

b) crianc – inh – a – s
R + SD + VTN + DNN

c) bel – ez – a
R + MD + VTN

- Morfema derivacional (MD) + morfema lexical (R – Radical):

a) Ím – par
MD + R

b) In – fiel
MD + R

c) Dês – leal – dad – e
MD + R + MD + VT

- Morfema derivacional (MD) + morfema lexical (R) + morfema derivacional (MD) + morfema classificatório (VT):

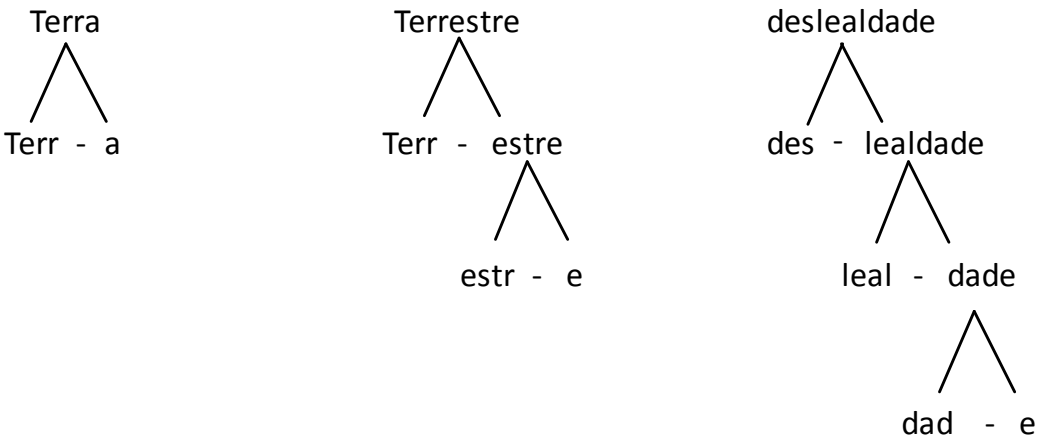
a) In – fiel – ment – e

MD + R + MD + VT

b) Des – leal – dad – e

MD + R + MD + VT

Vejamos a análise mórfica de alguns vocábulos nominais, respeitando a hierarquia com que os elementos se associam:



Com relação à descrição da estrutura mórfica dos vocábulos verbais de língua portuguesa, Câmara Júnior (1979, p. 144) apresenta a seguinte fórmula verbal:

T - Tema (R – Radical + VT – Vogal temática) + SF (Sintagmas flexionais = SMT – Sintagma modo-temporal) + SNP – Sintagma número-pessoal), que se traduz dessa forma:

O vocábulo verbal constitui-se, assim, de um tema (T) que se constrói a partir do morfema lexical (R) numa linguagem tradicional o radical (R) que encerra a significação externa do vocábulo ao qual se associa o morfema classificatório a vogal temática verbal (VT) que vai agrupar os verbos em 1ª, 2ª e 3ª conjugação. Ao tema se associam os morfemas flexionais, que respondem respectivamente pelas categorias gramaticais do verbo: modo e tempo (SMT) e número e pessoa (SNP). Exemplos da descrição mórfica de vocábulos verbais:

Andássemos
R – and-
VT – a
T – anda

SMT – sse
SNP – mos
Andamos
R – and-
VT – a
T – and
SMT Ø
SNP – mos

Processos de formação das palavras

O léxico da língua portuguesa que se constitui de uma grande maioria de palavras provenientes do latim, contando também com um amplo leque de palavras oriundas de outras línguas como o francês, o inglês, o italiano, o espanhol; e finalmente de palavras de formação vernácula. As palavras de formação vernácula resultam basicamente de dois processos gerais de formação das palavras: a derivação e composição.



Vernáculo é o nome que se dá à língua nativa de um país ou de uma localidade. O termo tem origem no latim *vernaculum*, proveniente de *verna*.

Tecendo algumas considerações numa perspectiva sincrônica, consideremos que as palavras da língua portuguesa classificam-se em: simples, quando constituídas de um único radical e compostas, quando em seu corpo encontram-se mais de um radical. As simples podem ser primitivas, quando não se lhes acrescem morfemas derivacionais (sufixo ou prefixo) e derivadas quando comportam em seu corpo morfemas derivacionais. Vejamos um exemplo:

Palavras simples – flor (apenas um radical). Flor é simples porque só tem um radical e é primitiva porque dela pode se originar floral, por exemplo. Floral, por sua vez é simples e derivada.

Palavras compostas – couve-flor (dois radicais).

Derivação é um processo através do qual uma nova palavra se forma a partir da junção de um ou mais morfema derivacional, prefixo e ou sufixo. Através desse processo introduz-se uma ideia acessória à significação fundamental da palavra primitiva ou ao morfema lexical primitivo.

A **derivação** pode ser:

a) prefixal: impor, repor, infiel, desleal, irreal

b) sufixal: fidelidade, realidade

c) prefixal e sufixal: infidelidade, deslealdade, reposição. Há aqui uma hierarquia a ser observada na estrutura.

d) parassintética: entardecer, embelezar.

A sufixação pode resultar em uma nova classe de palavra, o que não é regra.

Ex: fiel → fidelidade
(adj.) (substantivo)

Suave → suavizar
(adj.) (verbo)

Subordinar → subordinação
(verbo) (substantivo)

Criança → criancinha
(substantivo) (substantivo)

A prefixação acrescenta um significado novo à palavra sem a mudança de uma classe a outra:

Fiel – infiel
negação / oposição

moral – amoral
afastamento

pôr – repor
repetição da ação

Segundo Câmara Júnior (1981, p. 93) “a derivação introduz:

a) uma ideia acessória na significação fundamental do vocábulo, como nos diminutivos;

b) uma aplicação diferente na frase como adjetivo em vez de substantivo (ex: formoso, de forma); um substantivo em vez de verbo (ex: julgamento, de julgar); substantivo de agente em vez de substantivo de objeto (ex: livreiro, de livro)”.

A **composição** é o processo que consiste na junção de duas ou mais palavras, cujas significações se completam para dar uma significação nova. Ex:

Passa-tempo (atividade para passar o tempo)

Guarda-louça (ambiente para guardar a louça)

Segundo Câmara Júnior (1981, p. 76-7) a **composição** pode ser:

(1) **do ponto de vista fonológico**:

a) por justaposição: guarda-chuva, pé-de-moleque

b) por aglutinação: planalto, vinagre

(2) **do ponto de vista morfológico**:

a) um sintagma, em que há subordinação de um elemento como determinante e ao outro como determinado: guarda-chuva, passa-tempo

b) uma sequência de elementos coordenados: luso-brasileira

Na composição por justaposição ocorre a junção dos morfemas lexicais mantendo a autonomia fonológica. Em guarda-chuva, por exemplo, há um vocábulo formal formado por dois vocábulos fonológicos.

Na composição por aglutinação um desses morfemas lexicais perde sua autonomia fonológica, há, portanto, nesse caso, a coincidência entre vocábulo fonológico e vocábulo formal. Ex: pernalta, vinagre.

Há ainda outros processos, que, embora menos produtivos que a derivação e a composição contribuem para o enriquecimento lexical do idioma: hibridismo, siglas, abreviação vocabular.

Hibridismo é o processo pelo qual elementos de línguas diferentes juntam-se para dar origem a novas palavras. Ex: sociologia (latim / grego)

A sigla consiste na redução de títulos às iniciais das palavras constitutivas desses títulos. Ex: UFPB, PT, UFCG, ONU, EAD.

A abreviação vocabular consiste no processo de subtração de parte do vocábulo. São exemplos de abreviação vocabular: auto (automóvel), pólio (poliomielite), inox (inoxidável).

Resumindo

1. Análise mórfica: depreensão das formas mínimas de um vocábulo

1.1. Princípio básico: comutação

1.2. Princípios auxiliares:

a. alomorfia
b. neutralização

2. Estrutura mórfica dos vocábulos

2.1. Morfemas lexicais

2.2. Morfemas gramaticais

a) classificatórios
b) derivacionais
c) flexionais

3. Processos de formação das palavras

3.1. Derivação

a) prefixal
b) sufixal
c) prefixal e sufixal
d) parassintética

3.2. Composição

a) justaposição
b) aglutinação

Caros alunos, ponham em prática os conhecimentos adquiridos nessa unidade, realizando as atividades propostas a seguir:

1) O princípio básico da análise mórfica é a comutação, que implica segmentação e pertinência paradigmática.

1.1. Em que consiste a comutação?

1.2. Explique o que significa pertinência paradigmática:

2) Marque (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas:

( ) O princípio básico da análise mórfica é a comutação.

( ) A composição e a derivação são os processos de formação das palavras mais produtivos.

( ) Todos os vocábulos da língua portuguesa têm morfema classificatório.

( ) A alomorfia é princípio auxiliar da análise mórfica.

( ) A alomorfia é sempre privativa de primeira articulação.

( ) Na neutralização ocorre anulação no plano da expressão, mas mantém-se a distinção no plano do conteúdo.

( ) A composição por justaposição é um exemplo da não coincidência entre vocábulo formal e vocábulo fonológico.

( ) Os morfemas derivacionais acrescentam uma significação nova ao sentido básico do morfema lexical.

( ) O processo de derivação implica sempre em uma mudança da classe da palavra.

3) Leia os versos de Drummond e resolva as questões propostas:

Privilégios do mar

Neste terraço mediocremente confortável,
Bebemos cerveja e olhamos o mar.
Sabemos que nada nos acontecerá.

O edifício é sólido e o mundo também.

Sabemos que cada edifício abriga mil corpos
Labutando em compartimentos iguais.
Às vezes, alguns se inserem fatigados no elevador
E vêm cá em cima respirar a brisa do oceano,
O que é privilégio dos edifícios.

O mundo é mesmo de cimento armado.

Certamente, se houvesse um cruzador louco,
Fundeado na baía em frente da cidade,
A vida seria incerta... improvável...
Mas nas águas tranqüilas só há marinheiros fiéis.
Como a esquadra é cordial!

Podemos beber honradamente nossa cerveja.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Brejo das almas In: Reunião:10 livros de poesia, 9. ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1978, p. 50)

3.1. Proceda a descrição mórfica dos vocábulos:

a) corpos

b) águas

c) honradamente

d) marinheiros

e) elevador

3.2. Faça a segmentação dos verbos:

a) olhamos

b) acontecerá

c) labutando

d) respirar

e) inserem

3.3. Identifique os morfemas derivacionais em:

a) certamente

b) cruzador

c) compartimentos

d) terraço

e) marinheiros

4) Indique o processo de formação das palavras, I para derivação, II para composição, que resultou em:

a) bem-te-vi

b) rubro-negro

c) hispano-americana

d) empobrecer

e) resolver

f) inesgotavelmente

5) Identifique os compostos em que ocorre relação de subordinação entre os seus constituintes:

a) pé-de-moleque

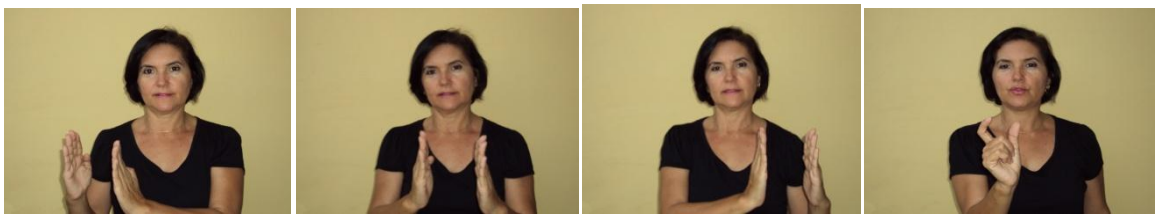
b) escola-modelo

c) guarda-roupa

d) porta-retrato

UNIDADE III

CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS



Breve Histórico

A tarefa de classificar e agrupar as palavras tem suas raízes na antiguidade greco-latina. Numa exposição abreviada de como os antigos trataram o assunto, podemos tomar como ponto de partida a oposição entre nome e verbo, que continua sendo tema de análise dos compêndios de gramática e tratados de linguística do mundo ocidental moderno.

Platão (429-347 a.C) distinguiu a classe dos verbos da dos substantivos, apresentando um sistema bipartido assentado nos fundamentos da lógica. Em sua concepção o substantivo era termo de função subjetiva e o verbo tinha função predicativa com a propriedade de expressar ação e qualidade.

A partir do sistema binário proposto por Platão, outras propostas surgiram até os dias de hoje. Aristóteles (383-322 a.C) retoma e amplia o modelo de Platão, agrupando palavras em dois blocos: os categoremáticos e os sincategoremáticos. Os categoremáticos envolvem palavras designativas de substância – os substantivos (homem, mulher, brancura, etc.) e as palavras denotadoras de acidentes, compreendendo verbos (cantar), numa abrangência aos adjetivos (feliz). Em oposição a esse grupo estariam os sincategoremáticos, compreendendo os estruturativos (de, em, etc).

Dionísio de Trácia (sec. II a.C), numa sistematização dos estudos de linguagem, propôs que se agrupassem as palavras em oito classes assim distribuídas: substantivos, verbo, conjunção, artigo, advérbio, particípio, pronome e preposição.

A gramática latina retomou os estudos gregos no que se refere às classes de palavras, acrescentando observações sobre flexões, através das noções de caso, gênero, número, tempo, modo e pessoa.

Os estudos da gramática latina partem das discussões iniciadas pelos gregos e dão continuidade à tradição dos estudos da linguagem, voltando seu interesse para o vocábulo como constituinte do léxico. Com base nas propriedades flexionais das palavras a gramática latina concebe o adjetivo e substantivo como subclasse do nome, grupo de palavras que se identificam pela propriedade de se flexionar em gênero e número, além de poder apresentar derivação em grau. O verbo é analisado e descrito também a partir de suas propriedades flexionais, a conjugação. Em oposição às palavras flexionais, a gramática latina concebe um grupo constituído por partículas sem flexão – as partículas – envolvendo as seguintes espécies: advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Vejamos a classificação das palavras, segundo José Ladislau (apud. SILVA, 1989, p.9).

<table>
<tr><td>I NOMES
1. Substantivos
2. Adjetivos
3. Numerais
4. Pronomes</td><td>Os nomes declinam-se (declinação)</td><td rowspan="2">Os nomes e os verbos têm flexão</td></tr>
<tr><td>II VERBOS</td><td>Os verbos conjugam-se (conjugação)</td></tr>
<tr><td colspan="2">III PARTÍCULAS
1. Advérbios
2. Preposições
3. Conjugações
4. Interjeições</td><td>As partículas não têm flexão</td></tr>
</table>

A língua portuguesa segue a tradição latina, apresentando e defendendo um modelo e classificação com base na oposição flexional: Palavras variáveis/ Palavras invariáveis.

A CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS NA LÍNGUA PORTUGUESA

Antes da (NGB) em 1959 não havia a sistematização e unificação da terminologia gramatical. Vários capítulos da gramática apresentavam denominações e conceituação diversas e, a classificação das palavras não escapava a essa instabilidade no trato de algumas questões.

Antes da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) as palavras da língua portuguesa se dividiam em dois grupos, a saber:

a) Palavras variáveis (substantivos, adjetivos, pronome e verbo)
b) Palavras invariáveis (advérbio, preposição, conjunção e interjeição)

A partir de 1959, com o desmembramento da classe dos pronomes em mais dois grupos o dos pronomes e dos artigos, o campo das classes variáveis se ampliou, passando-se a conceber 10 classes distribuídas em:

a) Palavras variáveis (substantivo, artigo, numeral, pronome e verbo)
b) Palavras invariáveis (advérbio, preposição, conjunção e interjeição, adjetivo). Considera-se assim o aspecto formal que a palavra apresenta para distribuí-la em classes. É essa postura que norteia a apresentação do assunto em nossas gramáticas tradicionais.

Na gramática de CUNHA e CINTRA, (1985, p. 77), encontramos já uma classificação preocupada também com o significado da palavra no contexto cultural, além do aspecto formal estabelecendo / fazendo assim uma relação entre os morfemas lexicais e os gramaticais e as classes segundo a NGB e excetuam a interjeição, apresentando um quadro de nove classes.

Vejamos o que dizem os estudiosos:

> 3.1 Estabelecida a distinção entre morfema lexical e morfema gramatical, podemos agora relacionar cada um deles com as CLASSES DE PALAVRAS.

São morfemas lexicais os substantivos, os adjetivos, os verbos e os advérbios de modo. São morfemas gramaticais os artigos, os pronomes, os numerais, as preposições, as conjunções e os demais advérbios, bem como as formas indicadoras de número, gênero, tempo, modo ou aspecto verbal.

3.2 As classes de palavras podem ser também agrupadas em VARIÁVEIS e INVARIÁVEIS, de acordo com a possibilidade ou a impossibilidade de se combinarem com os morfemas flexionais ou desinências.
São variáveis os substantivos, os adjetivos, os artigos e certos numerais e pronomes que se combinam com morfemas gramaticais que expressam o gênero e o número; o verbo, que se liga a morfemas gramaticais denotadores do tempo, do modo, do aspecto, do número e da pessoa.

São invariáveis os advérbios, as preposições, as conjunções e certos pronomes, classes que não admitem que lhes agreguem uma desinência**.**

A interjeição, vocábulo-frase, fica excluída de qualquer classificação (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 77).

Uma análise mais cuidada de tema reclama que levemos em consideração critérios para a classificação das palavras é o que faremos a seguir.

FORMA, FUNÇÃO E SENTIDO DAS PALAVRAS

Uma análise linguística requer que se considerem três níveis indissociáveis: o semântico, o formal e o funcional. Assim sendo, no estudo das classificações das palavras é imprescindível que se estabeleça uma distinção entre esses três níveis que, embora indissociáveis, não podem ser analisados caoticamente, mas obedecendo a uma hierarquia.

Nível Semântico

O termo semântico tem em sua composição o radical grego *sema* que corresponde à palavra significado, que, por sua vez, deriva do latim *signum,* interpretado como sinal.

Esse nível tem servido como ponto de partida para a classificação das palavras a exemplo do que propõe Vendryes (apud SILVA, 1989-p33), quando estabelece uma oposição entre o conjunto dos semantemas e o conjunto dos morfemas ou instrumentos gramaticais, o que veremos *a posteriori*.

Nível Formal

O termo formal, relativo à forma, opõe-se a semântica ou nocional. Em linguística define-se forma como "sinônimo de estrutura em oposição à substância: a substância é a realidade semântica ou fônica (massa não estruturada), a forma é o recorte específico operado sobre essa massa amorfa e oriunda do sistema de signos" (DUBOIS et al, 1978, p. 227).

A preocupação com o nível formal começou a ocupar espaço com o estruturalismo linguístico e para os adeptos da corrente estruturalista é o nível primordial para a análise de estrutura da língua. Essa postura tem orientado o modelo de descrição de estrutura da língua de alguns estudiosos, a exemplo de Macambira (1982, p. 17) que defende o critério formal como fundamento para a classificação das palavras. A gramática normativa tradicional, ao opor palavras variáveis a palavras invariáveis, expressa sua simpatia pelo nível formal como critério primordial para classificação das palavras, se bem que, na formulação e definição de conceitos recorra aos níveis semântico e funcional.

Nível Funcional ou Sintático

O termo função é amplamente utilizado, tanto nos compêndios de linguística como nos estudos da gramática; na acepção linguística é tratado de maneira abrangente; a gramática amplia o termo função às relações que se verificam entre os elementos e a língua, a exemplo das funções sintáticas.

Para Câmara Júnior (1981, p. 122) "função é a aplicação que tem na língua uma forma em vista do seu valor gramatical". Sob essa ótica há uma maior abrangência do termo função, o autor concebe uma função de plural em lobos, uma função de advérbios em caro na expressão - vender caro.

Nas últimas décadas, alguns estudiosos têm apresentado propostas de classificação das palavras defendendo o critério funcional como o fundamental para a classificação das palavras. Assim procedem Jespersen e Hjelmslev (apud BIDERMAN, 1978, p. 175), apresentando um sistema tripartido em que agrupam as palavras em papel ou função primária, papel ou função secundária e papel ou função terciária.

A gramática normativa tradicional da língua portuguesa toma como critério primordial o formal, embora ao longo da exposição sobre o assunto apresente conceitos que remetem a outros níveis (ver BECHARA, 1987, p. 73).

Entendemos que esses três níveis devem ser tomados em consideração, respeitando-se uma organização hierárquica como detalharemos posteriormente.

MODERNAS PROPOSTAS DE CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS

Verificamos que o modelo tradicional de classificação das palavras apresenta deficiências. Assim estudiosos da linguagem, preocupados com a descrição da estrutura da língua têm apresentado outros modelos que refletem o propósito de proceder a uma descrição mais eficaz das palavras.

Tomaremos como exemplo, os modelos apresentados por Pottier, Vendryes, Jespersen e Hjelmslev (*apud* BIDERMAN, 1976, p. 174-187).

O nível semântico é contemplado pelos estudiosos Pottier e Vendryes. Esses estudiosos apresentam modelos de classificação das palavras a partir de sua significação lexical e gramatical. Para Pottier, as palavras de uma língua se agrupam em três blocos, a saber:

a) palavras com lexema (unidade lexical de uma língua), substantivos, verbo, adjetivo e seus substitutivos, aquelas representativas do universo biossocial;

b) palavras sem lexema: preposição, conjunção, quantificador e advérbio;

c) palavras oriundas do contexto da fala. Em sua proposta, Pottier não considerou o pronome. Vendryes apresenta também dois blocos a partir de sua significação.

- Vocábulo-semantema

-nome: substantivos

Adjetivos

Advérbio de modo

-verbo

- Vocábulos-morfema

-preposição

-conjunção

- artigo ou pronome

As duas propostas estão fundamentadas no critério semântico e têm o objetivo de distribuir as palavras em classes paradigmáticas.

Os estudiosos Jespersen e Hjelmslev, considerando a hierarquia dos elementos constituintes do discurso, classificam as palavras de acordo com o critério funcional. Jespersen distribui as palavras em três blocos, a saber:

a) Palavras de papel Primário: substantivo
b) Palavras de papel secundário: adjetivo
c) Palavras de papel terciário: advérbio

Hjelmslev oferece sua contribuição para os estudos e questionamentos sobre a classificação das palavras, apresentando uma proposta que pode ser assim esquematizada:

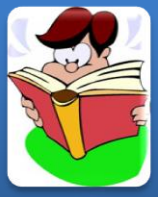
a) Semantema de função primária: Substantivo
b) Semantema de função secundária: adjetivo
verbo
c) Semantema de função terciária: advérbio

Assim com Jespersen, Hjelmslev fundamenta sua proposta na teoria das partes do discurso, apresentando assim um modelo pautado no critério funcional. Suas propostas aproximam-se do modelo aristotélico, considerando assim o eixo sintagmático. Percebe-se, no entanto, que os dois linguistas não contemplaram os elementos estruturativos, definidos por Aristóteles como SINCATEGOREMÁTICOS.

Síntese das propostas

1- POTTIER	2- VENDRYES
a) Palavras com lexema • Substantivos • Verbos • Adjetivos b) Palavras sem lexema • Preposição • Conjunção • Quantificador • Advérbio c) Palavras oriundas do contexto da fala	a) Vocábulos-semantema • Nomes (substantivos, adjetivos, advérbios de modo) • Verbo b)Vocábulo-morfema • Preposição • Conjunção • Artigo/Pronome

3- JESPERSEN	4-HJELMSLEV
a) Papel primário: substantivo b) Papel secundário: adjetivo verbo c) Papel terciário: advérbio	a) Semantema de função Primária: Substantivo b) Semantema de função secundária: Adjetivos e verbos c) Semantema de função terciária: Advérbio



Sugestão de leitura: Biderman (1978), Terceira Parte. Capítulo 1º e 2º.

Proposta de Câmara Júnior

Câmara Júnior (2009, p. 77-80) considera um critério compósito que chama morfossemântico como ponto de partida para a classificação das palavras. Assim concebendo, distribuiu as palavras em três grupos: nomes, verbos e pronomes.

Nomes e verbos abrangem as palavras do inventário aberto. Os nomes até então concebidos como designativos dos seres recebem um tratamento mais acurado considerando-se que os nomes de radical dinâmico a exemplo de viagem, votação, julgamento assim como os verbos indicam processos. A partir daí a oposição nome x verbo se estabelece com mais propriedade pelos critérios formal e funcional.

Os pronomes diferem dos nomes por pertencerem ao inventário fechado da língua. Sua propriedade é mostrar o ser no espaço. Também do ponto de vista mórfico o pronome se distingue do nome. Os nomes flexionam-se em gênero e número e são passíveis a variação de grau. Os pronomes se caracterizam pela variação de pessoa e número, se bem que algumas tipologias se flexionam em gênero e número ao modo dos nomes.

Ex.: meu / meus

minha / minhas

outro / outros

outra / outras

Considerando o critério funcional ou sintático os nomes e os pronomes apresentam características semelhantes, pois tanto podem funcionar:

a) Como termo determinado do sintagma nominal
Ex.: Paulo caiu

O menino caiu

Ele caiu

Alguém caiu

b) Como determinante
- no sintagma nominal Ex.: Meu livro

Bom livro

-no sintagma verbal Ex.: Viver bem

Vender muito

Considerando os critérios morfossemânticos e funcional, o estudioso chega ao seguinte quadro:

Nome: Substantivo (termo determinado)
Adjetivo (termo determinante de outro nome)
Advérbio (termo determinante de um verbo)
Verbo
Pronome: Substantivo (termo determinado)
Adjetivo (termo determinante de um nome)
Advérbio (termo determinante de um verbo)

Câmara Júnior deteve-se também na classificação de vocábulos que têm a função essencial de estabelecer entre os nomes, os verbos e os pronomes entre si ou uns com os outros. Esses vocábulos, em princípio gramaticais que fazem conexão entre dois ou mais termos são conectivos.

Estabelece-se através desses vocábulos uma conexão que pode fazer que um termo seja determinante do outro a exemplo do que ocorre entre dois substantivos em um deles, regido pela preposição assume a função de adjetivo. Aparece aí o fenômeno da subordinação. Ex.: Estado de sítio, comportamento de criança, amor de pai.

Pode apenas ocorrer a junção de um termo ao outro no processo de coordenação, a exemplo do que ocorre com a conjunção aditiva e, o conectivo por excelência. Ex: casas e apartamentos, livros e cadernos, eu e você, saí e voltei.

Na língua portuguesa, os conectivos subordinativos dividem-se em:

a) Preposição, que subordinam uma palavra a outra. Ex: café da manhã, manhã de sol, noite de lua.

b) Conjunções, que subordinam orações ou seja, transformam uma oração dependente da outra, ex:

Ele disse /que voltará amanhã

Se ele vier, / estarei aqui

PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS DE CÂMARA JÚNIOR

QUADRO-RESUMO

CLASSES	FUNÇÕES
• Nome • Pronome	• Substantivo • Adjetivo • Advérbio
• Verbo	–
• Vocábulo conectivo ♦ Coordenativo (conjunção coordenativa) ♦ Subordinativo (conjunção subordinativa, preposição, pronome relativo)	–

Podemos concluir que o modelo apresentado por Câmara Júnior estabelece uma hierarquia entre os critérios semântico, mórfico e funcional, o que permite esclarecer alguns equívocos da descrição gramatical, tais como considerar substantivos e adjetivo como classes ao lado dos pronomes e subdividir estes em pronome substantivo e pronome adjetivo. É também equivocada a postura da gramática de associar as funções substantiva, adjetiva e adverbial à palavra quando não existe uma relação obrigatória entre ser substantivos, adjetivo ou advérbio e ser palavra. Tanto é que temos na própria gramática tradicional a descrição de oração substantiva, oração adjetiva e oração adverbial.

A proposta de Câmara, foi exaustivamente analisada por Gomes (1981) que, com o propósito de enriquecê-la faz alguns adendos que merecem ser considerados sobretudo, pelo fato de que alguns destes adendos já são objeto de questionamento da própria tradicionalidade.

A consistência da classe dos artigos, posição adotada pela NGB (1989), por exemplo, é um ponto questionável, no capítulo da classificação das palavras. A identidade do artigo, é muito menos consistente que a dos pronomes a exemplo dos possessivos e dos demonstrativos. Quando muito, o artigo poderia constituir uma subclasse dos pronomes.

Outra posição da NGB, passível de questionamentos é a dos numerais com status de classe de palavras. Numeral é uma concepção puramente semântica, por isso, na linguística moderna vem recebendo o nome de quantificadores ou quantificativos. Dentro dessa concepção, os numerais em lugar de constituírem uma classe, estão distribuídos entre as classes dos nomes e pronomes, sujeitos ao desempenho das mesmas categorias funcionais: substantiva, adjetiva e adverbial.

Por outro lado, a classe dos verbos merece uma análise mais cuidada. Há uma distinção entre os verbos nocionais que, ao lado dos nomes, constituem o inventário aberto e os verbos de natureza puramente gramatical, os verbos relacionais, que mais se aproximam dos conectivos.

Com as mesmas características dos morfemas de conjugação que respondem pelas categorias de número, pessoa, tempo e modo, estes verbos (verbóides) ora estabelecem uma conexão entre os termos de estrutura nominal (sujeito e predicado), ora juntam-se a vocábulos nocionais (nocionais, nomes e verbos) para constituírem perífrases diversas: tempo composto (tenho estudado) voz da passiva (foi escrito) locução verbal (O presidente anda falando muito).

Feitas essas considerações apresentamos o modelo de classificação de Câmara Júnior com os adendos propostos por Gomes.

<table>
<tr><td colspan="12">CLASSES DE PALAVRAS</td></tr>
<tr><td colspan="3">LEXEMAS</td><td colspan="9">GRAMEMAS</td></tr>
<tr><td colspan="3">CAMPO SIMBÓLICO</td><td colspan="4">CAMPO MOSTRATIVO</td><td colspan="5">CAMPO ESTRUTURATIVO</td></tr>
<tr><td colspan="2">NOMES</td><td>VERBOS</td><td colspan="4">PRONOMES</td><td colspan="2">CONECTIVOS</td><td colspan="3">VERBÓIDES</td></tr>
<tr><td rowspan="8">F
U
N
Ç
Õ
E
S</td><td rowspan="8">Substantivo

Adjetivo

Advérbio</td><td rowspan="8">nocionais</td><td rowspan="2">Subclasses</td><td colspan="3">FUNÇÕES</td><td>Coordenativos</td><td>Subordinativos</td><td>Verbos de ligação</td><td colspan="4">Verbos auxiliares</td></tr>
<tr><td>Subst.</td><td>Adj.</td><td>Adv.</td><td rowspan="7">Conjunções coordenativas</td><td rowspan="7">Preposições</td><td rowspan="7">Conjunções Subordinativas</td><td rowspan="7">Verbos Copulativos</td><td rowspan="7">Verbos Auxiliares de Tempo Composto</td><td rowspan="7">Verbos Auxiliares de Voz Passiva</td><td rowspan="7">Verbos Auxiliares de Modalidade Aspectual</td><td rowspan="7">Verbos Auxiliares de Conglomerado Verbal</td></tr>
<tr><td>Pessoais</td><td>+</td><td>–</td><td></td></tr>
<tr><td>Possessivos</td><td>+</td><td>+</td><td>–</td></tr>
<tr><td>Relativos</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr>
<tr><td>Indefinidos</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr>
<tr><td>Demonstrativo</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr>
<tr><td>Artigos</td><td>–</td><td>+</td><td>–</td></tr>
</table>

Para aprofundar os conhecimentos recomendamos a leitura de Câmara Júnior. Estrutura da Língua Portuguesa, capítulo IX – A classificação dos vocábulos formais.

Caros alunos, ponham em prática os conteúdos adquiridos nessa unidade, realizando as atividades a seguir:

1. Leia o poema abaixo e faça as atividades propostas:

O FUNCIONÁRIO

No papel de serviço
escrevo teu nome
(estranho à sala
como qualquer flor)
mas a borracha
vem e apaga.

Apaga as letras,
o carvão do lápis,
não o nome,
vivo animal,
planta viva
a arfar no cimento.

O macio monstro
impõe enfim o vazio
à página branca;
calma à mesa,
sono ao lápis,
aos arquivos, poeira;

fome à boca negra
das gavetas, sede
ao mata-borrão;
a mim, a prosa
procurada, o conforto
da poesia ida.

(MELO NETO, João Cabral de. Antologia Poética. 8. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1991, p. 197-8)

1.1. Classifique as palavras destacadas no poema de acordo com a proposta de classificação de Câmara Júnior.

a) Nomes

_____
_____

b) Pronomes

_____
_____

c) Verbos

_____
_____

d) Vocábulos conectivos

_____
_____

1.2. Considerando a proposta de Vendryes, como se classificariam as palavras destacadas na segunda estrofe?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Considerando o critério semântico, estabeleça a distinção entre a classe dos nomes e a classe dos pronomes:

a) Nomes

_____
_____
_____

b) Pronomes

_____
_____
_____

3. Com base no critério formal apresente características diferenciadas dos nomes e dos verbos:

a) Nomes

_____
_____
_____

_____
_____

b) Verbos

_____
_____
_____
_____
_____

4. Jespersen distribui as “partes do discurso” em:

Termos primários	SUSTANTIVOS
Termos secundários	ADJETIVOS E VERBOS
Termos terciários	ADVÉRBIOS

4.1. Na acepção de Jespersen, o que vem a ser “primário”, “secundário” e “terciário”?

_____
_____
_____
_____
_____

4.2. Aplique essa teoria aos exemplos:

a) PÁGINA MUITO BRANCA.

_____
_____
_____
_____
_____

b) POETAS VIVEM INTENSAMENTE.

_____

_____



_____

_____

_____

5. Sem tomar em consideração a precisão e validade dos conceitos emitidos, dizer em qual ou quais critério(s) eles se encontram fundamentados:

Opções: Mórfico / sintático / semântico

Morfo-semântico / morfo-sintático

Sintático-semântico

a) Advérbio é a palavra que traduz circunstância de tempo, de modo e de lugar. (_____)

b) Adjetivo é o termo que, no âmbito do sintagma nominal, funciona como determinante do substantivo. (_____)

c) Substantivo é a palavra que designa seres e que, em construção com o adjetivo funciona como termo determinado. (_____)

d) Verbo é a palavra variável que traduz processo e é passível de flexões modo-temporal e número pessoal. (_____)

e) Substantivo é a palavra variável passível de flexões de gênero e número, além de variação em graus aumentativo e diminutivo. (_____)

f) Advérbio é a palavra que traduz circunstância e como tal é termo determinante do verbo e da oração. (_____)

g) Verbo é a palavra que traduz processo: ação, fenômeno, estado ou qualidade. (_____)

h) Preposição é a palavra invariável que une palavras ou orações, estabelecendo entre elas uma relação de dependência. (_____)

i) Verbo é a palavra variável que, no âmbito do sintagma oracional, funciona como determinante do sujeito. (_____)

j) Substantivo é a palavra invariável que serve para nomear seres em geral. (_____)

UNIDADE IV

O MECANISMO DE FLEXÃO PORTUGUESA



A FLEXÃO NOMINAL

A flexão de gênero dos nomes

Como já vimos na terceira unidade, o substantivo e o adjetivo são topologias da classe dos nomes. A distinção entre um e outro é, em princípio de natureza funcional. O adjetivo assume o papel de determinante do substantivo, que atua na frase com termo determinado, núcleo do sintagma nominal.

Há nomes que são essencialmente adjetivos, o que não impede que outros, em princípio, substantivos assumam a posição de determinante em alguns contextos, a exemplo do sintagma homem leão em que leão atua como determinante de homem, podendo ser comutado por outros nomes, essencialmente adjetivos, como corajoso, bravo, valente.

Do ponto de vista mórfico, há uma identidade maior entre as duas tipologias, o que não impede que se perceba uma ligeira distinção entre o substantivo e o adjetivo. Segundo Câmara Júnior (2009, p. 87), os nomes adjetivos distribuem-se em dois temas em –e e em –o, considerando com tema em –e não só aqueles que concretamente apresentam este tema, a exemplo de verde, suave, grande, mas também, os de tema teórico a exemplo de feliz, cujo tema –e é retomado no plural felizes. Esse grupo de adjetivos não apresenta flexão de gênero.

Ex: vestido verde / camisa verde

menino feliz / menina feliz

traço grande / linha grande.

Os nomes essencialmente substantivos de tema em –e podem apresentar flexão de gênero através do mesmo processo dos de tema em –o. Ex: mestre / mestra; aluno / aluna.

Embora por muito tempo se tenha tratado a categoria de gênero, estabelecendo um paralelo com sexo, não há uma relação necessária entre uma e outra propriedade. Sexo é um conceito de natureza semântica, diz respeito ao universo biossocial; gênero é uma categoria gramatical intrínseca ao nome substantivo. Todo substantivo é portador de um gênero gramatical, quer seja marcado ou não. É, portanto uma categoria implícita, latente que faz parte da própria natureza do substantivo.

Outro aspecto importante a se considerar no estudo da flexão é a distinção entre flexão de gênero e oposição de gênero. A flexão de gênero se dá no corpo do vocábulo, principalmente pelos processos de comutação e adição de um sufixo flexional; enquanto a oposição de gênero pode ocorrer no corpo do vocábulo, através da própria flexão, de sufixos derivacionais, por um determinante ou ainda pela oposição de outro vocábulo.

Feitas essas considerações, vejamos como se processa a oposição de gênero na língua portuguesa, num esquema proposto por Barbosa Gomes (1984).

a) **Processo permutativo:** consiste na permuta (troca) da vogal temática (VT) –o (marca do masculino) pela desinência do feminino *-a: garoto /garota, presidente / presidenta.*

Os nomes adjetivos de tema em *-e,* como vimos, não apresentam flexão de gênero, ou seja, são uniformes: laranja *doce,* criança *alegre,* melodia *suave,* atitude *nobre.*

b) P**rocesso aditivo:** consiste no acréscimo da desinência *-a* aos nomes atemáticos, os que terminam em consoantes ou vogal tônica: *professor/ professora; general / generala; peru/perua; freguês /freguesa.*

c) **Processo alternativo:** por alternância vocálica: / ô / - / ó /: avô - avó

d) **Processo permutativo mais alternância vocálica (submorfêmica):** consiste na queda da vogal temática *-o* ou -e, e acréscimo da desinência *-a,* ocorrendo ainda a passagem da vogal tônica fechada /ô/ ou /ê/ para vogal tônica aberta /ó/ ou /é/: *porco /porca; este / esta.*

e) **Processo de permuta mais ditongação:** consiste na retomada do tema, mais permuta da vogal temática, mais alongamento da vogal tônica: *hebreu* l *hebreo hebréia; europeu / europeo / européia.*

f) **Nomes terminados em -ão:** de acordo com o tema teórico, há três processos distintos:

leão - retomada do tema teórico (leone), queda da VT (leõ), perda do travamento nasal e acréscimo da desinência de gênero -a **= leoa.**

chorão - retomada do tema teórico (chorone / choroN), acréscimo da desinência de gênero -a = **chorona.**

pagão - perda da VT -o = **pagã.**

casos especiais

a) **Derivação sufixal:** na formação de nomes substantivos derivados, determinados sufixos têm uma função adicional de marcar o gênero: *duquesa* (duque), *atriz* (ator), *condessa* (conde) *sacerdotisa* (sacerdote), *baronesa* (barão).

b) **Substantivos epicenos:** nomes com um único gênero gramatical para se referir a ambos os sexos dos animais: *cobra, tigre, jacaré, onça, avestruz* etc.

c) **Substantivos sobrecomuns:** nomes com um único gênero gramatical para designar pessoas de ambos os sexos: *cônjuge, mascote, testemunha, criança etc.*

d) **Nomes substantivos comuns-de-dois:** nomes com uma só forma para designar pessoas de ambos os gêneros, cuja oposição se faz pelo determinante: o dentista / a dentista; pianista talentoso / pianista talentosa; jovem aplicado / jovem aplicada; esse atleta / essa atleta; novo presidente / nova presidente.

e) **Nomes substantivos heterônimos:** pares de nomes autônomos que se correspondem sob o ponto de vista semântico em relação aos dois sexos: *genro/nora, homem/mulher, bode/cabra, boi/vaca* etc.

f) **Nomes substantivos com oposição metassêmica:** nomes com uma só forma cujo gênero depende do sentido que assume, a marca de gênero se expressa por meio de um determinante: o cabeça (líder) / a cabeça (parte do corpo); o capital (dinheiro) / a capital (cidade); o moral (ânimo) / a moral (ética); o cura (pároco) / a cura (restabelecimento da saúde).

g) **Nomes substantivos com flexão metassêmica:** pares de nomes que admitem oposição de gênero pelo processo de flexão (processo permutativo), estando essa flexão condicionada à mudança de sentido: cinto / cinta, barco / barca, jarro / jarra.

A FLEXÃO DE NÚMERO

O número é uma categoria explícita, está marcado no substantivo ou pela presença, ou pela ausência do morfema. O conceito de número depreende de duas formas: conceptualmente pela oposição individualidade x coletividade e morficamente pelos morfemas Ø para o singular e –s para o plural.

Com base em Barbosa Gomes (1984) a formação do plural dos nomes obedece aos seguintes processos morfo-flexionais:

1.2.1. Regra geral – morfema aditivo:

Consiste no acréscimo do morfema (-s) à forma do singular dos nomes de tema em –o, -a, ou –e oral ou nasal, simples ou ditongal; bem como dos atemáticos terminados em vogal oral ou nasal.

Tema em –o **oral**: termo +/s/ termos

carro +/s/ carros

ditongal: chapéu +/s/ chapéus

Tema em –a **ora**l: casa +/s/ casas

nasal: imã +/s/ ímãs

Tema em –e **oral:** ponte +/s/ pontes

nasal: éden +/s/ edens

ditongal: mãe +/s/ mães

Atemáticos terminados em vogal oral ou nasal:

cajá +/s/ cajás

maçã +/s/ maçãs

bombom +/s/ bombons

siri +/s/ siris

cipó +/s/ cipós

1.2.2. Reconstituição do tema teórico e adicionamento do morfema de plural (-s) ao tema reconstituído. Esse procedimento aplica-se aos nomes terminados em -r, -z, -es (tônicos) e -l. Ex:

a) mar → maré + /-s/ mares

b) juiz → juize + /-s/ juízes

c) freguês → freguese + /-s/ fregueses

d) cônsul → consule + /-s/ cônsules

1.2.3. Reconstituição do tema teórico seguido da queda da consoante sonora intervocálica e adicionamento do morfema de plural /-s/ ao tema reconstituído. Esse procedimento aplica-se aos nomes terminados em -al, -el, -ol, ul. Ex:

a) animal → animale → animae + /-s/ animais

b) carretel → carretele → carretee + /-s/ carretéis

c) anzol → anzole → anzoe + /-s/ anzóis

d) paul → paule → paue + /-s/ pauís

1.2.4. Os nomes terminados em -il seguem dois caminhos:

a) –il tônico: ocorre nesse caso a reconstituição do tema teórico, seguido da queda da consoante intervocálica, fusão do *i* tônico com *i* da vogal temática e adicionamento do morfema de plural /-s/. Ex:

canil → canile → canie → cani + /-s/ canis

b) –il átono: nesse caso reconstitui-se o tema teórico, ocorrendo a seguir a queda da consoante intervocálica e a ditongação das vogais contíguas, acrescentando-se então o morfema de plural /-s/. Ex:

fóssil → fossile → fossie → fossee (ei) + /-s/ fósseis

fácil → facile → facie → facee (ei) + /-s/ fáceis

1.2.5. Os nomes terminados em –ão fazem o plural observando-se os seguintes procedimentos:

1.2.5.1. Reconstituição do tema teórico

1.2.5.2. Queda da consoante intervocálica com nasalização da vogal anterior.

1.2.5.3 Adicionamento do morfema de plural /-s/

Vejamos alguns exemplos, observando-se o tema teórico:

a) Tema em -one → õe

sermão → sermone → sermõe + /-s/ sermões

leão → leone → leõe + /-s/ leões

b) Tema em -ane → ãe

pão → pane → pãe + /-s/ pães

cão → cane → cãe + /-s/ cães

c) Tema em -anu → ão

pagão + /-s/ pagãos

1.2.6. Morfema aditivo mais alternância submorfêmica. Caracteriza-se pela passagem da vogal fechada para vogal aberta:

povo + /-s/ alternância morfêmica → povos

tijolo – tijolos

corpo – corpos

1.2.7. Plural metassêmico: substantivos que apresentam distinção semântica entre a forma do singular e seu respectivo plural. Ex:

amor (sentimento) / amores (paixões)

bem (virtude) / bens (posses)

honra (sentimento)/ honras (homenagens)

1.2.8. Singularíceos: substantivos contínuos, traduzem substâncias contínuas são usados apenas no singular. Ex: feijão, areia, prata

1.2.9. Pluralícios: substantivos que só são usados no plural: víveres, exéquias, parabéns.

A variação de grau

O grau é uma propriedade da categoria dos nomes que consiste em exprimir, através de processos variados, uma ideia mais avantajada ou mais reduzida das dimensões do ser que designa.

A gramática normativa tradicional descreve o grau como uma categoria flexional dos nomes. Entretanto, considerando os aspectos que distinguem a morfologia flexional da morfologia derivacional, percebemos que a categoria de grau não se manifesta por processos flexionais.

A noção de grau, tanto dos substantivos como dos adjetivos, se expressa por sufixos derivacionais no processo sintético ou pelo determinante no processo analítico. Para os substantivos temos o aumentativo e o diminutivo.

Ex: Processo sintético do substantivo MENINO

- Aumentativo sintético - meninão

- Diminutivo sintético - meninínho

Processo analítico do substantivo MENINO

- Aumentativo analítico - menino grande

-Diminutivo analítico - menino pequeno.

Os adjetivos têm o grau superlativo absoluto que se expressa:

a) Pelo processo sintético, através do sufixo. Ex: humílimo, lindíssimo, paupérrimo.

b) Pelo processo analítico, através do determinante. Ex: muito humilde, muito lindo, muito pobre.

Há, ainda, para os adjetivos, os graus comparativo e superlativo relativo, que se constroem em uma estrutura oracional, a exemplo de:

a) Cláudio é mais aplicado (do) que Luís. (comparativo de superioridade)

b) Pedro e menos dedicado (do) que André. (comparativo de inferioridade)

c) Túlio é tão aplicado quanto Cláudio. (comparativo de igualdade)

d) Leila é a mais dedicada da turma. (superlativo relativo de superioridade)

e) Júlio é o menos estudioso da equipe. (superlativo relativo de inferioridade)

Concluímos que o grau dos nomes ora se manifesta por sufixos derivacionais, ora extrapola o corpo do vocábulo, daí segundo o pensamento de Câmara Júnior, podermos afirmar que os nomes em português apresentam flexão em gênero e número e variação de grau.

As noções gramaticais do verbo

A classe dos verbos distingue-se da classe dos nomes principalmente pelo critério morfológico. Diferentemente dos nomes, os verbos apresentam categorias gramaticais de modo, tempo, pessoa e número, categorias que se expressam por sufixos flexionais. Os sufixos flexionais do verbo têm caráter cumulativo. As categorias de tempo e modo são representadas por um único morfema, que é o sufixo modo-temporal (SMT).

Exemplo: Cantávamos (modo Indicativo – tempo Pretérito)

As categorias de número e pessoa são traduzidas pelo sufixo número-pessoal (SNP).

Exemplo: Cantávamos (número Plural – pessoa 1ª)

Segundo Mattoso Câmara, o vocábulo verbal se descreve com a seguinte fórmula: T (=R + VT) + SF (= SMT + SNP).

Em algumas formas da língua portuguesa, a categoria flexional se faz representar pelo morfema zero, a exemplo do que ocorre na vogal temática da 1ª e 3ª pessoa do presente do indicativo e do sufixo modo-temporal em todas as pessoas do presente do indicativo e, em todas as formas dele derivadas.

Ex.: falo, falas, fala, etc. (não há marca modo-temporal)

Na Língua Brasileira de Sinais, há um padrão para a distinção entre nomes e verbos, lembrando que em português a diferença entre nomes e verbos pode ocorrer na junção de afixos à palavra principal, como no caso de certos nomes que surgem a partir de verbos, a esse processo chama-se nominalização, ou seja, a criação de um substantivo a partir de qualquer categoria. Vejamos abaixo alguns exemplos.

Verbos	Substantivos
Telefonar	Telefone
Sentar	Cadeira
Perfumar	Perfume
Pentear	Pente
Ouvir	Ouvinte
Roubar	Ladrão

QUADROS & KARNOPP (2004, p. 100)

Segundo Quadros & Karnopp (2004) os verbos estão basicamente divididos em três classes:

a) Verbos simples ou sem concordância – que são aqueles que não se flexionam em pessoa e número. Ex.: CONHECER, AMAR, APRENDER, SABER, INVENTAR, GOSTAR.
b) Verbos com concordância – são aqueles que se flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos. Ex.: DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR.
c) Verbos espaciais – são verbos que têm afixos locativos, que são aqueles que dependem de uma localização espacial. Ex.: COLOCAR, IR, VIR.

Para aprofundar seus conhecimentos leiam CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso da. Estrutura da Língua Portuguesa, parte segunda, capítulos X, XI, XII, e XIII.

Caros alunos, ponham em prática os conhecimentos adquiridos na quarta unidade, realizando as atividades propostas a seguir.

1) Descreva o(s) processo(s) de flexão de gênero dos nomes:

a) francês

b) compositor

c) europeu

d) este

e) garoto

2) Considerando o posicionamento de Câmara Júnior, não temos flexão de gênero em: ator /atriz; sacerdote / sacerdotisa; conde / condessa

a) Que procedimento se adotou para estabelecer a oposição entre esses pares?

b) Apresente mais três exemplos em que se recorre ao mesmo procedimento para estabelecer a oposição de gênero.

3) Há substantivos em que a oposição de gênero se faz pelo determinante. Como são chamados esses substantivos. Apresente pelo menos três exemplos.

4) Descreva os procedimentos usados para a formação do plural dos nomes:

a) irmão

b) cão

c) leão

d) juiz

e) bombom

5) Há, na língua portuguesa, nomes que apresentam plural metassêmico. Faça uma breve exposição sobre o tema, exemplificando.

6) Apresente pelo menos um argumento para excluir a variação de grau do processo flexional.

7) Considerando a fórmula apresentada por Câmara Júnior, descreva as seguintes formas verbais:

a) estudaremos

b) estudamos

c) estudei

d) estudaria

e) estudarás

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. 1902 – 1987. **Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico por Rita de Cássia Barbosa**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988 p. 84.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática do português**. 37. ed. Rio de Janeiro, Lucena, 2001.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 8. ed. Revisada e atualizada. São Paulo, Ed. Nacional, 1984.

BIDERMAN, Maria Tereza. **Teoria Linguística**: teoria Linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro, Livros Técnicos, 1978.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso da. **Dicionário de Linguística e gramática**. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 1983.

_____. **Estrutura da língua portuguesa**. 42. ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

_____. **História e estrutura da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro, Padrão, 1979.

_____. **Princípios de Linguística geral**. 6. ed. (com atualização ortográfica) Rio de Janeiro, Padrão, 1980.

CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. São Paulo, Ática, 1986.

CUNHA, Celso et CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 2. ed. / 12ª impressão. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. [Tradução de BARROS, Frederico Pessoa de et al]. São Paulo, Cultrix, 1988.

FARIA, Evangelina M. Brito de e CAVALCANTE, Marianne C. Bezerra. **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e prática 2** – João Pessoa : Editora Universitária/ UFPB, 2010.

GOMES, José Maria Barbosa. **Classes de palavras**. Texto aplicado em sala de aula. João Pessoa, UFPB, 1984.

_____. **O gênero gramatical**. Texto aplicado em sala de aula. João Pessoa, UFPB, 1984.

_____. **O número gramatical**. Texto aplicado em sala de aula. João Pessoa, UFPB, 1984.

KOCK, Ingedore Villaça e SILVA, Maria Cecília P. de Sousa. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1986.

LOPES, Edward. **Fundamentos da Linguística contemporânea**. 8. ed. São Paulo, Cultrix, 1985.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfossintática do português**. 4. ed. rev. São Paulo, Pioneira, 1982.

MEIRELES, Cecília. Rosa do deserto. In: _____**Doze noturnos de Holanda e outros poemas**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1986, p. 71.

QUADROS, Ronice M. e KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. – Porto Alegre : Artmed, 2004.

RIBEIRO, Maria das Graças Carvalho. **Morfologia da Língua Portuguesa**. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa et FARIA, Evangelina Maria Brito de. Linguagem: usos e reflexões. João Pessoa, Editora Universitária, UFPB, 2008.

SILVA, Paulina Lopes da. **Classificação das palavras** (partes do discurso) Dissertação de Mestrado. João Pessoa, UFPB, 1989.

REGO, José Lins do. **Bangüê**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. Brasília INL. 1980, p. 5.

LITERATURA VISUAL

LITERATURA VISUAL

Shirley Porto
Janaína Peixoto

INTRODUÇÃO

Pensar em literatura visual é pensar em uma modalidade de produção literária que utiliza a visão como principal fonte de captação da informação. Nesta disciplina trabalharemos com a literatura visual como área de conhecimento que nos possibilitará conhecer um pouco mais as possibilidades de apropriação, produção e fruição do texto literário sinalizado.

Para refletir sobre literatura visual é preciso que pensemos que esta modalidade de texto surgiu no momento em que as pessoas surdas se apropriaram do saber sobre o poder de produção imagética de sua língua.

De acordo com Sutton-Spencer (2005) se nos reportarmos à história da literatura e a história das pessoas surdas poderemos ver que até o século XVIII não existiam comunidades surdas como as que conhecemos hoje.

As formações das comunidades surdas são fruto do movimento científico, social, educacional e cultural da Modernidade[7]. O movimento científico é possível de ser exemplificado por pesquisas ocorridas entre os séculos XIV e XV, realizadas por Rodolpho Agrícola e Girolamo Cardano sobre a não relação entre o sistema fonatório e a possibilidade de acessar informação do cérebro. Agrícola, a partir da realização de pesquisas com um Surdo[8] mostrou que este era capaz de aprender a falar, ler e escrever. (SKLIAR, 1996 e 1997)

[7] Para este trabalho localizaremos, de modo simples, a Modernidade no período histórico após a Idade Média, surgido com uma ordem mundial de pensamento do homem sobre si mesmo como centro do universo, pelo inicio da economia liberal, possibilitada pelo capital da burguesia como classe em ascensão, pelas grandes navegações, por uma visão de que a produção do conhecimento científico acontece, por analogia, como o conhecimento das engrenagens e movimentação de um relógio.

[8] O uso da letra S maiúscula delimita uma visão política sobre a surdez, compreendendo o Surdo como sujeito de direitos lingüísticos, sociais, educacionais, culturais diferente dos ouvintes.



O surgimento das comunidades surdas possibilitou a produção literária sinalizada, mesmo que esta tenha se perdido devido ao amordaçamento linguístico e cultural vivido pelos Surdos a partir da hegemonia oralista.

Como qualquer atividade humana, as produções literárias, enquanto construções coletivas, contribuem com a organização de nossa visão sobre o mundo e estão alicerçadas em uma cultura que influencia a lógica da língua, significando e dando sentido ao modo como desenvolvemos nossas relações com o outro.

Em meados do século XVIII e até a penúltima década do século XIX os movimentos sociais dos Surdos e a formação das comunidades surdas possibilitaram que estes também exercitassem de modo literário sua língua.

No entanto, com o advento do oralismo em 1880 e consequentemente com o esfacelamento das comunidades surdas, grande parte deste acervo se perdeu, pois, como a língua de sinais ainda não tinha registro escrito, toda a sua produção existia apenas nas mentes dos participantes das comunidades e eram passadas de pessoa para pessoa.



Se é a aproximação dos Surdos que possibilita o surgimento da literatura visual responda as seguintes questões:

1) De que modo o oralismo interferiu nas possibilidades de desenvolvimento da língua de sinais.
2) Quais são os momentos, no movimento histórico, vividos pelos Surdos que possibilitam seu agrupamento e consequentemente o desenvolvimento da língua de sinais.
3) Você já sabia que os Surdos também produzem literatura ou que, mesmo sem produzir eles podem ter acesso a esse bem cultural por meio de traduções para a língua de sinais?

Na atualidade podemos considerar três tipos de produções literárias visuais. A primeira está relacionada a tradução para a língua de sinais dos textos literários escritos; a segunda é fruto de adaptações dos textos clássicos a realidade dos Surdos e por fim, o tipo que realmente

representa o resgate da literatura Surda que é a produção de textos em prosa ou verso feitos por Surdos.

Nesta disciplina nos deteremos ao estudo do conto como gênero literário traduzido e a produção de textos por Surdos. Os contos por nós abordados serão um texto de Machado de Assis, renomado contista brasileiro e um conto clássico infantil. Os textos produzidos por Surdos serão as piadas de Surdos e poemas sinalizados.

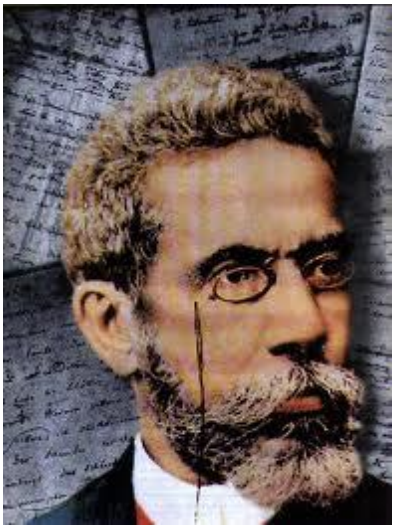
UNIDADE I

O CONTO TRADUZIDO PARA A LIBRAS

Nesta unidade, primeiro vamos discutir o conto como gênero literário e construir uma definição acerca do que vem a ser o conto, a partir da forma que o caracteriza.

De modo bem simples, o conto é uma narrativa mais curta que o romance. Uma narrativa é um relato com ações interligadas por um nexo lógico, podendo ser baseado em fatos reais ou imaginários. Sua estrutura é basicamente composta dos seguintes elementos estruturais: as personagens, o fato acontecido, a descrição de como ocorre o episódio, o lugar/lugares, os momentos nos quais os fatos acontecem, a causa. (SALLES, 2004)

Agora vamos ver como podemos encontrar os elementos estruturais colocados acima no conto "O caso da vara", de Machado de Assis.



SOBRE MACHADO DE ASSIS

"Joaquim Maria **Machado de Assis,** cronista, contista, dramaturgo, jornalista, poeta, novelista, romancista, crítico e ensaísta, nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839. Filho de um operário mestiço de negro e português, Francisco José de Assis, e de D. Maria Leopoldina Machado de Assis, aquele que viria a tornar-se o maior escritor do país e um mestre da língua, perde a mãe muito cedo e é criado pela madrasta, Maria Inês, também mulata, que se dedica ao menino e o matricula na escola pública, única que frequentará o autodidata Machado de Assis".

Texto retirado de
http://www.releituras.com/machadodeassis_bio.asp

Outras fontes para informação sobre Machado de Assis

http://www.machadodeassis.org.br/

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo:* Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades. Ed. 34, 2000.

Outras fontes de pesquisa

http://www.machadodeassis.org.br/
http://www.releituras.com/machadodeassis_bio.asp

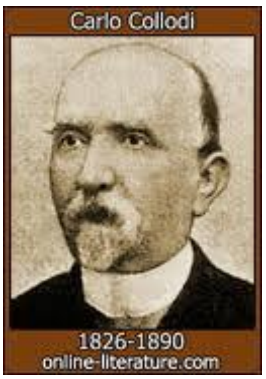
Agora é com você

Assista ao conto “O caso da vara”, traduzido numa perspectiva de tradução cultural para a Libras por Heloise Gripp Diniz e Roberto Gomes de Lima. O texto a ser lido está no volume 7 (sete) da Coleção Clássicos da Literatura em Libras/português, produzido pela Editora Arara azul com o apoio do MEC/SEESP e do FNDE.

AGORA RESPONDA EM LIBRAS E REGISTRE EM VÍDEO:

- Quem são as personagens da história?
- Qual o fato acontecido?
- Como se desenvolve o episódio?
- Quando se passa o evento?
- O que gera o evento?
- É possível com a leitura de “O caso da vara” fazer um paralelo entre as relações de poder entre brancos e negros no século XIX e as relações de poder entre ouvintes e Surdos no mesmo período?

Vamos agora estudar um conto clássico infantil “Pinóquio”. Este texto de Carlo Collodi é de 1883.



“ **Carlo Collodi**, pseudônimo de **Carlo Lorenzini**, (Florença, 24 de novembro 1826 — 26 de outubro 1890) foi um jornalista e escritor italiano do século XIX, famoso por haver criado o Pinóquio.

Pinóquio é, sem dúvida, a criatura que engoliu o criador: o mais famoso personagem da literatura infantil, conhecido em todo o planeta, poucos são os que efetivamente apontam reconhecer em Collodi o seu criador…

Lorenzini morreu repentinamente em 1890, na sua cidade natal, onde foi sepultado”.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlo_Collodi

Agora é com você

Assista o texto “Pinóquio”, traduzido numa perspectiva de tradução cultural para a Libras por Heloise Gripp Diniz e Roberto Gomes de Lima. O texto a ser lido está no volume 3 (três) da Coleção Clássicos da Literatura em Libras/português, produzido pela Editora Arara azul com o apoio do MEC/SEESP e do FNDE.

AGORA RESPONDA EM LIBRAS E REGISTRE EM VÍDEO:

1) Quem são as personagens da história?
2) Qual o fato acontecido?
3) Como se desenvolve o episódio?
4) Quando se passa o evento?
5) O que gera o evento?
6) É possível utilizar o texto “Pinóquio” para falar das relações entre as pessoas?

UNIDADE II

AS PIADAS DE SURDOS





Não há nos textos teóricos lidos por nós informações acerca das piadas como elemento literário, mas é possível agregar a piada ao exercício de produção de imagens das línguas.

Todas as línguas podem produzir piadas, a diferença está em como cada cultura e cada povo elege os elementos a serem ressaltados na construção das piadas.

No caso dos Surdos as piadas em Libras são contadas e recontadas em rodas de conversas e têm a surdez, a língua de sinais e a relação surdos/ouvintes como as possibilidades mais recorrentes.

Agora é com você

Pesquisar sobre a temática mais recorrente nas piadas produzidas pelos Surdos em sua cidade ou na internet. Pesquisar, pelo menos, três piadas.

Fazer entrevista com Surdos que gostam de contar piadas e buscar apreender informações sobre os elementos da língua realçados para a construção das piadas.

UNIDADE III



A POESIA SURDA

Todas as expressões culturais estão impregnadas das concepções de homem, mundo e sociedade de seus autores. Com relação aos Surdos não é diferente e, particularmente para esta pesquisa, a poesia em língua de sinais dos Surdos poetas-sinalizadores, culturalmente se constituem diferentes da dos ouvintes.

De acordo com Sutton-Spence (2005), de um modo geral, não há evidências da existência de poemas em língua de sinais antes de 1960. Por outro lado, registros apresentados em Fischer e Lane (1993) nos informam que existiam poetas Surdos nos séculos XVIII e XIX. Provavelmente, a não especificação de que esses poetas, além de produções escritas tinham, também, poemas em língua de sinais, se deva pela impossibilidade de registro do poema sinalizado naquele momento, o que levou, após todo o período de negação da língua de sinais no oralismo, à perda cultural dessa possibilidade de produção e expressão literária.

Atualmente, Ormsby (1995) citado por Sutton-Spence (2005, p.17) sugere que "[...] a poesia em língua de sinais não tem sua raiz na comunidade surda" e que construções do tipo "a tradição poética das línguas de sinais" ou "a poesia da comunidade surda" levam a grandes equívocos conceituais.

De acordo com o já citado autor e outros autores americanos (KLIMA e BELUGI, 1979; ROSE 1992; VALI, 1993) utilizados como referência por Sutton-Spence (2005), apesar de a poesia em

língua de sinais não ser uma tradição cultural da comunidade surda, vários são os valores de sua produção: credibilidade e avanço da língua de sinais estabelecidos pelos estudos feitos às poesias sinalizadas; diversão proporcionada pela poesia, uma vez que os "humanos são naturalmente animais brincalhões e que brincam com a linguagem pelo simples prazer que isto proporciona" (p.18); contribuição na construção de uma identidade surda positiva, pois os poemas podem ter a surdez como temas possíveis, mas seu foco está na diferença entre Surdos e ouvintes e não na deficiência, entre outros aspectos explicitamente colocados quando a autora relaciona os valores da poesia de Doroth Miles (1931 – 1993), considerada como a figura chave da poesia em língua de sinais, tanto nos Estados Unidos, quanto na Inglaterra.

DOROTH MILES



Dorothy Miles, também conhecida como Dot (1931-1993), foi uma das pioneiras da poesia em ASL (língua de sinais americana)/BSL (língua de sinais britânica), ela também era uma poeta em Inglês. Ela foi conteporânea dos poetas em ASL Clayton Valli e Ella Lentz.

Nascido em Gwernaffield, País de Gales do Norte em 1931, a sua língua materna era o Inglês. Como ela se tornou surda aos oito anos, ela mais tarde freqüentou escolas para surdos, na Inglaterra, onde a British Sign Language (BSL) foi utilizado. Frequentou Gallaudet University, em 1957, onde começou a aprender ASL. Ela recebeu um BA, com distinção, Universidade Gallaudet em 1961 e, finalmente, estabeleceu-se em os EUA

Nos EUA, ela foi inspirada pelo uso da linguagem gestual no Teatro Nacional de Surdos (DTN), e começou a perseguir na tradução em linguagem gestual e poesia, em que ela fez contribuições para a ASL poesia e literatura. Depois de 20 anos em os EUA, ela retornou à Inglaterra em 1977, onde continuou suas influências e trabalha em BSL e poesia Inglês. Para o resto de sua vida, ela continuou a compor a poesia em Inglês e em BSL, em que ela estava confortável com ambas as línguas.

Referências

Sutton-Spece, Rachel. Sutton Spece, Rachel. "Dorothy Miles". "Miles Dorothy". European Cultural Heritage Online (ECHO), December 2003. Online Património Cultural Europeu (ECHO), dezembro de 2003.

FONTE: http://www.handspeak.com/byte/m/index.php?byte=milesdot

Ainda segundo Sutton-Spencer (2005), a importância da poesia de Doroth Miles está no otimismo mostrado pela possibilidade de controle da comunidade surda de seu próprio destino, na explicitação da necessidade de fortalecimento da identidade dos Surdos, como uma forma de luta contra a opressão sofrida vinda dos ouvintes. Por fim, para a referida autora, seus poemas mostram indignação, mas freqüentemente têm um tom brincalhão, contendo e mostrando a força psicológica, a vontade de luta e a capacidade de revolta que os Surdos têm que ter no mundo dos ouvintes.

O valor literário do poema existe para além da empírica percepção poética vislumbrada, em português, pela estrutura do texto em versos, ou em Libras, por uma ação performática do poeta.

Acerca dessa questão, para Bosi (1996) a qualidade da obra poética está na sua essência que, maximizada pela habilidade do poeta na utilização e emprego da métrica e da organização do texto, constrói uma nova possibilidade de elocução, capaz de abrir portas para um novo conhecimento. Neste sentido, acreditamos que a produção de Nelson Pimenta apresenta essa possibilidade, visto que para Jauss (1994), há uma natureza eminentemente libertadora na arte e na literatura, pois ambas têm a capacidade de transgredir e comunicar simultaneamente através da experiência estética. Experiência que permite ao leitor, ao identificar-se com uma obra seja por aproximação ou estranhamento, questionar-se, refletir sobre seu entorno social, político, econômico, ampliando através de reconstrução psicológica, o que ele chama de horizonte de expectativa.

NELSON PIMENTA



Nasceu em Brasília em 1963. Primeiro ator surdo a se profissionalizar no Brasil, estudou no NTD (National Theatre of the Deaf), de Nova York. É pesquisador de Língua de Sinais e já atuou como instrutor de Teatro e de Língua de Sinais Brasileira em diversas instituições de ensino, entre elas o Ines (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e a Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos). Atualmente, faz curso de graduação em Cinema na Universidade Estácio de Sá, coordena as ações de teatro e expressão corporal da Arpef (Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica), preside o ILSB (Instituto de Língua de Sinais Brasileira) e é professor de Teatro no Centro Educacional Pilar Velazquez".

FONTE: http://www.paulinas.org.br/loja/DetalheAutor.aspx?idAutor=13278

O ESTUDO DO POEMA "LÍNGUA FALADA E LÍNGUA SINALIZADA", DE NELSON PIMENTA[9]

O poema que vamos estudar é uma produção da LSB vídeo, empresa especializada em materiais educativos para Surdos.

O poema a seguir trata da relação entre surdos e ouvintes. Em muito retrata a autobiografia do seu autor, que aprendeu muito sobre como lutar pelos direitos dos surdos após viagem aos Estados Unidos, onde também conheceu a poesia em língua de sinais.

1 DESENVOLVER ÁRVORE

2 DESENVOLVER ÁRVORE

3 DESENVOLVER ÁRVORE

articulação labial de abrir e fechar lábios

4 FALAR FALAR FALAR (mãos em forma genuína semi-aberta, com dedos curvos unidos paralelos ao polegar, movimento de abrir e fechar)

5 BASE IGUAL DESENVOLVER ÁRVORE

6 DESENVOLVER ÁRVORE

7 DESENVOLVER ÁRVORE

8

articulação labial OI, OI, OI

OI OI OI LÍNGUA-DE-SINAIS,

LÍNGUA-DE-SINAIS, LÍNGUA-DE-[SINAIS

9 FALANTE^{+} $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ SINALIZADOR^{+} $_{2p}$OLHAR$_{2p}$

....expressão facial de desprezo... **exp. f. "autoritária"**

10 $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ $_{2p}$OLHAR$_{2p}$ $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ $_{2p}$MANDAR$_{1p}$ CALAR CALAR

exp. f. "autoritária"

11 CALAR VOCÊ

negativa com balançar de cabeça

12 NÃO

exp. f. "autoritária"

13 CALAR VOCÊ

negativa com balançar de cabeça

14 NÃO

[9] Este texto de análise do poema "língua falada e língua sinalizada",de Nelson Pimenta foi retirado da minha dissertação de mestrado.

15 **pessoa cabeça para baixo**DESCER

16 **k**PESQUISAR**k'para baixo k**PESQUISAR**k'para baixo k**PESQUISAR**k'para baixo**

...expressão facial "uso de força"...

17 **ambiente 1 1i**EU-SAIR**3k ambiente 2**

18 PEIXE PEIXE

19 **pessoa cabeça para cima**SUBIR ÁGUA-PASSAR-ROSTO FICAR-OMBROS

20 PESSOA PESSOA

21 CONHECER-NÃO CONHECER-NÃO NADA LÍNGUA-DE-SINAIS

exp.f "desinteresse"

22 LIGAR-NÃO

.....exclamativo.....

23 FLOR ABRIR BRILHAR// FLOR ABRIR BRILHAR// FLOR ABRIR BRILHAR

...i....

24 O-QUÊ // NADAR NADAR NADAR EU-APROXIMAR

mãos em d ...i...

25 PESSOAS-EM-PÉ APROXIMAR-EU//SINAL O-QUÊ

mãos em d

26 SINAL IGUAL LÍNGUA-DE-SINAIS//

mãos em d ...int...

27 SINAL IGUAL LÍNGUA-DE-SINAIS

exp.f "agrado"

28 BONITO

29 EU-GOSTAR

30 FALANTE^{+} **3P**OLHAR**2P**

31 **3P**OLHAR**3P 3P**MANDAR**2P**

exp.f."autoritária"

32 CALAR

exp.f."autoritária"

33 CALAR

negativa com balançar de cabeça

34 NÃO

exp.f "desprezo" e "dar de ombros"

35 SINALIZAD@ SINAL^CONTINUAR

36 $_{i}$CONVIDAR$_{k}$ APRENDER

37 APRENDER APRENDER APRENDER

38 AMOR

39 FLOR $_{2sj}$CORTAR RAIZ R-A-I-Z $_{2sj}$DAR$_{1si}$

exp. f "prazer contido"

40 **desenho em formato de coração** CORAÇÃO GUARDAR.

exp. f "felicidade"

41 SALTAR

42 **exp. f "felicidade"**

SALTAR

exp. f "felicidade"

43 SALTAR **coisa-plana (mão em b)**VOAR

articulação labial

44 TCHAU **coisa-plana (mão em b)**VOAR-SOBRE-NUVENS

45 OBRIGAD@ $_{1p}$AJUDAR$_{1s}$

46 OBRIGAD@ $_{1p}$AJUDAR$_{1s}$

articulação labial

47 BYE **coisa-plana (mão em b)** VOAR-SOBRE-NUVENS

48 **articulação labial**
BYE **coisa-plana (mão em b)** VOAR-SOBRE-NUVENS

49 **coisa-plana (mão em b)** VOAR-SOBRE-NUVENS

50 **coisa-plana (mão em b)** VOAR-SOBRE-NUVENS

51 **coisa-plana (mão em b) k** VOAR-SOBRE-NUVENS$_{i}$

52 **coisa-plana (mão em b) k** ATERRISSAR-SOBRE-CHÃO$_{k'}$

muito

53 GRUPO TODOS FALAR

54 **1S**OLHAR$_{3P}$ GRUPO-FALAR

55 **1S**OLHAR$_{3P}$ GRUPO-SINALIZAR

exp. f "felicidade", "enlevo" **muito**

56 CORAÇÃO ABRIR TIRAR LÍNGUA-DE- SINAIS COMEÇAR SINALIZAR

exp.f "desagrado"

57 **3pk**OLHAR$_{1di}$ SINALIZADOR^{+}

exp.f "desagrado"

58 **3pk**OLHAR$_{3di}$

59 **3pk**MANDAR$_{3di}$ PARAR SINALIZAR

60 **1s2**ESPERAR VOCÊ-GRUPO

61 CORAÇÃO ABRIR TIRAR LÍNGUA-DE-SINAIS COMEÇAR

muito

62 SINALIZAR

muito

63 SINALIZAR

muito

64 SINALIZAR

exp. f "sorriso"

65 UNIÃO

Uma possível tradução

Língua sinalizada e Língua falada
A língua falada é uma árvore que
se desenvolve, desenvolve, desenvolve
E os falantes, falam, falam, falam.
Da mesma forma a língua sinalizada
é uma árvore que
se desenvolve, desenvolve, desenvolve
Oi, Oi, Oi, sinalização, sinalização, sinalização
Até que os falantes nos olham.
entreolham –se...
Olham-nos...
e mandam-nos: - cale-se! cale-se!
- Cale-se!
- Não!
- Cale-se!
- Não!
Submergi.
Procurei nas profundezas
Saí para outras águas
Peixes passam na minha frente
Emergi
E vi pessoas

Não conheço nada dessa língua de sinais

Não me interesso.

Ao largo vejo flores que brilham e brilham e brilham...

O que é aquilo? Nado, nado, nado, nado ao seu encontro.

Quando me aproximo eles sinalizam diferente,

de um jeito que não entendo.

- Essa sinalização faz parte da língua de sinais.

- Essa sinalização faz parte da língua de sinais?

Que bonito!

Gostei!

Cá estão os ouvintes que olham os sinalizadores

Entreolham-se...

e mandam

- Cale-se!

- Cale-se!

- Não!

Os sinalizadores continuam sinalizando

Sou convidado a aprender

E eu aprendo, aprendo, aprendo...

Amo!!!

Da flor, sua raiz me é dada.

E a guardo no coração...

Felicidade.

Felicidade.

Felicidade ...

- Tchau...

- Obrigado pela ajuda!

- Obrigado pela ajuda!

- Bye!

- Bye!

Vôo...

Vôo ...

Vôo de volta

Aterrissagem, os sinalizadores estão todos calados.

Vejo o grupo dos falantes todos falam, falam, falam

Olho para os falantes.

Olho para os sinalizadores.

Abro meu coração e dou aos sinalizadores, sinalização,

sinalização, sinalização...

Os falantes nos olham.

Entreolham-se e não se agradam.

- Parem!

- Esperem vocês!

Do coração, meu coração novamente dou a sinalização

Sinalização

Sinalização

Sinalização

Todos, surdos e falantes, unidos.

Para situar os leitores que desconhecem a Libras, optamos por iniciar nossos comentários fazendo algumas reflexões e esclarecimentos sobre a formulação deste poema.

Como a língua de sinais é uma língua de construção espacial-visual, dois grupos são colocados lado-a-lado espacialmente, o grupo dos sinalizadores – usuários da língua sinalizada, e o dos falantes – usuários da língua oral. Por todo o texto esses espaços se mantêm, havendo uma regularidade de uso das duas mãos, sem predomínio da mão esquerda ou direita. Podemos, assim, visualizar claramente a construção de dois grupos que são semanticamente marcados por duas imagens. Inicialmente, de desenvolvimento similar de suas línguas. Um pouco mais adiante, de confronto.

No início, os versos 1, 2, 3 e 4 apresentam o desenvolvimento da língua falada. Do mesmo modo, os versos 5, 6, 7 e 8 apresentam o desenvolvimento da língua sinalizada:

1	DESENVOLVER ÁRVORE	5	BASE IGUAL DESENVOLVER ÁRVORE
2	DESENVOLVER ÁRVORE	6	DESENVOLVER ÁRVORE
3	DESENVOLVER ÁRVORE	7	DESENVOLVER ÁRVORE

4 **articulação labial de abrir e fechar lábios**

FALAR FALAR FALAR (mãos em forma genuína semi-aberta, com dedos curvos unidos paralelos ao polegar, movimento de abrir e fechar)

8 **articulação labial OI, OI, OI**

OI OI OI LÍNGUA-DE-SINAIS,

LÍNGUA-DE-SINAIS, LÍNGUA-DE-[SINAIS

A partir dos versos 9 a 14 simetricamente o texto é marcado pela dominância da mão que representa os falantes, mas a mão que representa os sinalizadores, apesar de ser colocada em atitude mais passiva não deixa o espaço de sinalização desse grupo vazio. Estes, podemos considerar como sendo um dos exemplos desse cuidado simétrico:

9 FALANTE^{+} $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ SINALIZADOR^{+} $_{2p}$OLHAR$_{2p}$

....expressão facial de desprezo... **exp. f. "autoritária"**

10 $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ $_{2p}$OLHAR$_{2p}$ $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ $_{2p}$MANDAR$_{1p}$ CALAR CALAR

exp. f. "autoritária"

11 CALAR VOCÊ

negativa com balançar de cabeça

12 NÃO

exp. f. "autoritária"

13 CALAR VOCÊ

negativa com balançar de cabeça

14 NÃO

Acerca dessa regularidade e do cuidado estético do não predomínio de uma ou outra mão Sutton-Spence (2005, p. 60)[10], acrescenta:

[10] Para conferir com o original: On top of this careful symmetry, there is further retention of both hands so that, even when a one-handed sign is articulated on the dominant hand, the non-dominant hand is still maintained in some way.

> Além dessa cuidadosa simetria, há uma retenção adicional de ambas as mãos a fim de que, mesmo quando um sinal realizado com uma mão é articulado com a mão dominante a mão não dominante seja ainda mantida de certa forma.

Essa simetria influencia diretamente o conteúdo do poema, pois o que primeiro chama a atenção é a imagem das diferenças de comportamento entre falantes e sinalizadores. Apesar de colocar o desenvolvimento das duas línguas em patamares semelhantes, é dado aos falantes, através da expressão facial e dos olhos, poder sobre os sinalizadores.

Neste poema, a figura humana é o componente principal e desempenha diferentes papéis. Um grupo, constituído por falantes, exerce o papel de ordenadores das atitudes dos segundo grupo, o dos sinalizadores que se configuram como "obedecedores" dessa ordem. Um dos sinalizadores, no entanto, não se deixa subjugar, se nega a acatar a ordem dada, viajando e voltando com um conhecimento que lhe permite uma igualdade discursiva que propicia uma mudança de atitude no grupo de sinalizadores do qual inicialmente ele fazia parte. Assim, ele deixa de ser indivíduo discordante, mas sem voz, para se configurar como modelo de não aceitação da ordem de parar de sinalizar[11].

Podemos associar duas perspectivas de viagem feita pelo eu lírico. Uma interna de descobrimento de si e a outra física, de ida a um outro local. As duas, no texto, se fundem na possibilidade de auto-conhecimento e, assim, de mudança de atitude.

Nos versos 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 o ritmo, que no princípio, é contínuo tem sua mobilidade alterada: a velocidade é a mesma, mas o sinal é carregado de força, mostrando que a atitude de introspecção é difícil, como também, a procura por um novo espaço.

9 FALANTE^{+} $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ SINALIZADOR^{+} $_{2p}$OLHAR$_{2p}$

....expressão facial de desprezo... **exp. f. "autoritária"**

10 $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ $_{2p}$OLHAR$_{2p}$ $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ $_{2p}$MANDAR$_{1p}$ CALAR CALAR

exp. f. "autoritária" negativa com balançar de cabeça

11 CALAR VOCÊ NÃO

[11] Por todo o poema falantes e sinalizadores são, respectivamente, sinônimos para ouvintes e surdos.

exp. f. "autoritária"

12 CALAR VOCÊ

negativa com balançar de cabeça

13 NÃO

14 **pessoa cabeça para baixo**DESCER

15 $_{k}$PESQUISAR$_{k'\text{para baixo}}$ $_{k}$PESQUISAR$_{k'\text{para baixo}}$ $_{k}$PESQUISAR$_{k'\text{para baixo}}$

O verso, FALANTE^{+} $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ SINALIZADOR^{+} $_{2p}$OLHAR$_{2p}$ traz toda a carga de visão da relação de desigualdade do ser ouvinte superior e do ser surdo inferior, através do modo superior do olhar dos falantes, marcado na expressão facial autoritária que não permite que sua ordem seja descumprida. As figuras de repetição e gradação, constantes nos versos de 9 a 15, são sugestivas da alternância rítmica do poema.

No verso seguinte, a expressão facial é ainda mais forte, aliando-se ao caráter autoritário um olhar com "um quê" de desprezo. O ritmo é alterado, havendo uma força na realização dos sinais:

....expressão facial de desprezo...

$_{2p}$OLHAR$_{1p}$ $_{2p}$OLHAR$_{2p}$ $_{2p}$OLHAR$_{1p}$ $_{2p}$MANDAR$_{1p}$ CALAR,

A repetição do verbo OLHAR de um grupo ao outro, do grupo de falantes entre si e novamente dos falantes para os sinalizadores reforçam a sugestão de não admissão de questionamento do poder, da ordem estabelecida. Acerca da repetição de sinais individuais Sutton-Spence (2005, p. 46)[12] coloca:

> A repetição de palavras pode parecer paradoxal em uma forma artística da língua onde a maioria dos possíveis significados podem ser extraídos em um menor número de palavras. No entanto, palavras repetidas na poesia adiciona significado extra ao significado que as palavras por si só carregam. O efeito da repetição de palavras é para trazer ao ambiente os sons ou parâmetros

[12] No original: Repeating words migth seem paradoxal in a language art-form where as much meaning as possible is squeezed into as few words as possible. However, repeating words in poetry adds extra significance to the meaning carried in the words alone. The effect of repeating the word is to bring into the foreground the sounds or parameters that make the words as well as the meaning of the words. Repetition is also an important part of building up rhythm in a poema.

> que fazem as palavras ou também os significados das palavras. Repetição é também uma parte importante da construção do ritmo do poema.

A negação do direito dos sinalizadores de uso de sua própria língua é um bloco informativo composto pelos sinais em si, pela modulação rítmica e pela expressão facial de desprezo.

Essa é uma problemática que marca os surdos profundamente, em suas histórias de vida, todos têm exemplos de momentos em que lhes foi negado o direito de serem eles mesmos.

Desse modo, o eu lírico se apresenta como indivíduo que vai à procura de espaço para ser um sinalizador livre, ávido por aprender mais sobre as possibilidades de sua própria língua, mas, também, se apresenta como coletivo, quando retrata a experiência, que é vivida por todos os surdos, de negação da língua de sinais e obrigação de oralização.

No início, o eu lírico está individualizado, por conseguinte, introspectivo, angustiado, solitário. Isso se apresenta nos versos 14, 15 e 16 nos quais o eu, no poema, ao se negar a obedecer aos falantes, submerge.

14 **pessoa cabeça para baixo**DESCER

15 $_{k}$PESQUISAR$_{k'\text{para baixo}\ k}$PESQUISAR$_{k'\text{para baixo}\ k}$PESQUISAR$_{k'\text{para baixo}}$

16 **...expressão facial "uso de força"...**

ambiente 1 1iEU-SAIR$_{3k}$ **ambiente 2**

A água é um meio impossível para o ser humano sobreviver e se relacionar, respirar, se comunicar, se alimentar, etc. Por isso, é possível remeter a angústia sentida pela falta de ter com quem dialogar. No encarte que acompanha a fita, o poeta fala sobre isso:

> Há um tempo atrás, aqui no Brasil, descobri umas coisas muito interessantes através de pesquisas em Língua de Sinais, mas algumas pessoas ouvintes me desencorajaram dizendo que tais coisas não tinham valor algum. Eu fui perdendo o entusiasmo e me sentia desapontado até que fui aos Estados Unidos, onde me deram a possibilidade de me aprofundar em aspectos da cultura surda.

No *Dicionário de Símbolos*, Chevalier e Gheerbrant (1998, p.15), ao apresentarem as significações simbólicas da água, dizem: "As águas, massa indiferenciada, representando a

infinidade dos possíveis, contém todo o virtual, todo o informal, o germe dos germes, todas as promessas de desenvolvimento", mas também de todas as ameaças de reabsorção. Mergulhar nas águas, para delas sair sem se dissolver totalmente, salvo por uma morte simbólica, é retornar às origens, carregar-se, de novo, num imenso reservatório de energia e nele beber uma força nova. Desse modo, a forma como o verso foi construído possibilita-nos considerar que a fuga do eu lírico pela água pode simbolicamente significar a necessidade de reconstrução de si mesmo e de sua realidade.

Segundo Sutton-Spence, uma alusão é feita quando se fala de uma coisa, mas se quer falar de outra. A compreensão de uma alusão vai depender do resgate de outras leituras feitas pelos expectadores, "leitores". De acordo com a referida autora[13]:

> A construção da alusão pode ser sutil e a intenção do poeta para insinuação não é sempre nenhuma nova criação, pois a audiência poderia não reconhecer a insinuação. Porém, mesmo que no poema não haja uma completa compreensão no reconhecimento da insinuação, esta não é nenhuma grande perda. Também é possível os leitores acharem um pouco de ressonância em uma linha que os faça lembrar de outro texto, até mesmo quando o poema não pretendeu isto. (SUTTON-SPENCE, 2005, p, 123)

Assim, o sinal usado no verso 15 é PESQUISAR, mas no poema, alusivamente, podemos atribuir o sentido de reflexão e busca interior de respostas para a angústia vivida pelo eu-lírico.

No verso 18, temos a saída do eu lírico de seu contexto aquático de origem para um novo ambiente. A saída, no entanto, não é tranqüila, uma vez que a expressão facial e corporal, além do ritmo lentificado, imprimem a percepção do uso da força para a saída de um contexto aquático para outro:

...**expressão facial de uso da força**..

ambiente 1 **1i**EU-SAIR**3k** ambiente 2

A respeito da construção rítmica na poesia em língua de sinais Sutton-Spence (2005) coloca que esta se realiza pela duração dos sinais, ou seja, pelo movimento de produção do sinal e pela sua repetição.

[13] No inglês: Allusiveness can be subtle and the poet's intention for allusion is not always highlighted, so the audience might not recognise the allusion. However, so long as the poem does not entirely rely on the recognition of the allusion, this is no great loss.

No poema em questão, a sugestão de dificuldade na mudança do ambiente está na alteração no padrão de duração do movimento do sinal que influencia na construção do ritmo. No caso de ambiente1 1iEU-SAIR3k ambiente 2 o tempo do sinal é alongado no ambiente 1 e agilizado quando o eu-lírico transpassa o ambiente 2.

Como os sinais não são holísticos, mas composicionais o complemento da informação se dá pela expressão não-manual, composta no primeiro momento pela expressão facial pelo juntar das sobrancelhas, fechamento parcial dos olhos, aperto dos lábios e pelo movimento do corpo que lentamente se inclina para frente, como isso demandasse o uso de muita força e no segundo momento pela movimentação inversa, levantamento das sobrancelhas, abertura dos olhos e dos lábios e aumento da velocidade do movimento de nadar.

Transposta a barreira os versos de 22 a 28 são todos de descobertas sobre as possibilidades poéticas da língua sinalizada:

...exclamativo...

22 FLOR ABRIR BRILHAR// FLOR ABRIR BRILHAR// FLOR ABRIR BRILHAR

...i....

23 O-QUÊ // NADAR NADAR NADAR EU-APROXIMAR

mãos em d ...i...

24 PESSOAS-EM-PÉ APROXIMAR-EU// SINAL O-QUÊ

mãos em d

25 SINAL IGUAL LÍNGUA-DE-SINAIS//

mãos em d ...int...

26 SINAL IGUAL LÍNGUA-DE-SINAIS

exp.f "agrado"

27 BONITO

28 EU-GOSTAR

Nestes versos, o ritmo da descoberta é o mesmo, ágil e carregado de leveza. Aliada ao ritmo, para transmitir o prazer das descobertas feitas, está a expressão facial de agrado.

Na estrofe seguinte, os significados, que se nos apresentam, falam sobre a auto-afirmação de ser sinalizador pela negação em obedecer ao falante:

29 FALANTE^{+} $_{3P}$OLHAR$_{2P}$

30 3POLHAR3P 3PMANDAR2P

exp.f."autoritária"

31 CALAR

exp.f."autoritária"

32 CALAR

negativa com balançar de cabeça

33 NÃO

exp.f "desprezo" e "dar de ombros"

34 SINALIZAD@ SINAL^CONTINUAR

O ritmo desses versos é constante e imprime a ideia de atuação, movimento, desenvolvimento. A carga informativa se localiza na expressão facial. Os olhares dos falantes, nesse contexto onde o eu lírico é estrangeiro porque vem de outro meio, e sua expressão autoritária nos informa que as posturas dos falantes não são muito diferentes da dos falantes de origem do eu do poema. No entanto, a dos sinalizadores sim, pois esses se negam a obedecer. A expressão facial e o comportamento de dar de ombros e continuar sinalizando estão carregados de uma postura completamente diferente da dos sinalizadores de origem do eu lírico.

No verso 38 está a segunda metáfora, a flor da qual lhe é dada a raiz.

38 FLOR $_{2sj}$CORTAR RAIZ R-A-I-Z $_{2sj}$DAR$_{1si}$

Nesse verso, não é a flor que é dada ao eu lírico, mas sua raiz. Essa raiz sugere que é possível replantar e fazer brotar a flor da sinalização onde quer que ele esteja, tornando-o um possível "plantador" e "repassador" das novas "flores", ou seja, é possibilitado ao eu lírico a mudança dos comportamentos pelo sinalizadores que ele conheceu em terra estranha.

A metáfora feita entre a raiz da flor e a língua de sinais nos sugere o estabelecimento da segurança e do desenvolvimento da identidade surda, pela possibilidade de fincamento da raiz e a partir daí o desenvolvimento e disseminação da língua de sinais e pelo uso desta e das relações surdo-surdo

No verso seguinte, o eu lírico guarda a raiz que lhe foi dada no coração. O coração que, segundo Chevalier e Gheerbrant (1998), é a sede dos sentimentos, simboliza o amor, afeto e proteção das coisas queridas. No entanto, segundo os mesmos autores, as civilizações tradicionais localizam no coração "a inteligência e a intuição". Neste sentido, tem-se a possibilidade de o eu lírico apreender a experiência do aprendizado como um conhecimento que, intuitivamente, não deve ser apenas seu, mas passado para o grupo oprimido do qual ele saiu, como possível forma de libertação.

39 **desenho em formato de coração** CORAÇÃO **coisa-pequena-perto-do-peito** GUARDAR.

Nos versos seguintes o eu lírico alegre, agradece e se despede:

46 **articulação labial** BYE **coisa-plana (mão em b)** VOAR-SOBRE-NUVENS

47 **articulação labial** BYE **coisa-plana (mão em b)** VOAR-SOBRE-NUVENS

48 **coisa-plana (mão em b)** VOAR-SOBRE-NUVENS

49 **coisa-plana (mão em b)** VOAR-SOBRE-NUVENS

50 **coisa-plana (mão em b)** $_k$VOAR-SOBRE-NUVENS$_i$

51 **coisa-plana (mão em b)** $_k$ATERRISSAR-SOBRE-CHÃO$_{k'}$

52 **muito**

GRUPO TODOS FALAR

53 $_{1S}$OLHAR$_{3P}$ GRUPO-FALAR

Há uma diferença de ambientes nos quais o eu lírico se coloca para as viagens. No princípio, é pela água meio de regenerescência. Agora, depois das descobertas feitas, seu retorno é pelo ar, uma sugestão de liberdade e de expansão Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 68 - 9)

Dos versos 46 ao 53, a percepção de estruturas Linguísticas por repetições confere densidade às palavras em jogo, posto que reforça o impacto das imagens de libertação, ao mesmo tempo em que aumentam a expectativa. Com muita propriedade, a respeito da repetição, Bosi (1997, p. 33) afirma que:

> [...] a repetição poética não pode fazer o milagre de me dar o todo, agora. Ao contrário da visão fulmínea, ao contrário da posse, ela me dá o sentimento de expectativa. Linguagem, agonia. A repetição me preme a conhecer o signo que não volta: as diferenças, as partes móveis, a surpresa do discurso.

Em relação a esse aspecto podemos, novamente, dialogar com Sutton-Spence (2005), que trata da repetição de configurações de mão abertas como elemento de criação de imagens positivas, sendo que nos versos 46 a 51 todos os sinais são realizados com configurações de mão abertas.

Ainda dialogando com esta autora acerca das imagens positivas temos, também, a simetria horizontal como elemento constituinte da formação dessas imagens, uma vez que nesse grupo de versos todos os sinais são realizados desde a altura do tórax até o alto da cabeça.

No nível semântico, buscando informações sobre o significado do Vôo como símbolo Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 964), o vêem como a expressão de "[...] um desejo de sublimação, de busca de uma harmonia interior, de uma ultrapassagem de conflitos". Essa

simbologia nos possibilita refletir sobre todas as mudanças ocorridas com o eu lírico: de conhecimentos sobre as possibilidades poéticas de sua língua, de comportamentos, de encontro consigo e até possíveis atitudes de auto-afirmação a serem tomadas.

O ritmo nos versos de 42 a 51, volta a ser leve, o vôo é tranqüilo. Aliada ao ritmo, a expressão facial nos informa que o eu lírico está em paz consigo, é um retorno feliz.

Ao retornar, distribui o bem que lhe foi dado e estava guardado em seu coração com os sinalizadores que estavam todos calados. Isso demonstra, também, que houve uma mudança de atitude do eu lírico frente ao problema da opressão. No início, ele se nega a obedecer e submerge, solitário. Ao retornar, sua atitude é de juntar forças com seus pares, dividir com eles o bem que é a raiz da sinalização. No verso 55, o ritmo lento e leve nos faz sentir como essa doação está carregada da necessidade de união para se fortalecer contra o opressor.

Por fim, os últimos versos nos falam sobre a coragem de argumentar e mostrar que é preciso aos falantes entender e respeitar os sinalizadores para que todos vivam em harmonia.

Não há um sinal que especifique os surdos e os ouvintes, mas o contexto de sinalização nos possibilita essa tradução, uma vez que o poeta, ao fazer o sinal UNIÃO, engloba todo o espaço à sua frente, fazendo um círculo.

55 **exp. f "felicidade", "enlevo"** **muito**
CORAÇÃO ABRIR TIRAR LÍNGUA-DE-SINAIS COMEÇAR SINALIZAR

56 **exp.f "desagrado"**
3pkOLHAR**1di** SINALIZADOR^{+}

57 **exp.f "desagrado"**
3pkOLHAR**3di**

58 **3pk**MANDAR**3di** PARAR SINALIZAR

59 **1s2**ESPERAR VOCÊ-GRUPO

60 CORAÇÃO ABRIR TIRAR LÍNGUA-DE-SINAIS COMEÇAR

muito

61 SINALIZAR

muito

62 SINALIZAR

muito

63 SINALIZAR

exp. f "sorriso"

64 UNIÃO

Assim, pode-se dizer que o tema do poema é a opressão sofrida na relação dos sinalizadores com os falantes. O eu lírico tem uma percepção inicial de que os sujeitos se comunicam de forma diferente, mas as "árvores" das quais as línguas brotam estão plantadas sobre o mesmo chão, o que, em princípio, significa que têm o mesmo valor.

A ação, no poema, fica por conta da necessidade de novos contatos, que levam o eu lírico a uma viagem para se fortalecer e retornar defendendo a sinalização. É a busca pela identidade Linguística e, conseqüentemente, cultural, encontrada e dividida com seus pares sinalizadores, mas não apenas com estes, também com os falantes. Para o eu lírico não basta informar e mudar as atitudes dos sinalizadores é preciso ensinar aos falantes uma nova maneira de se relacionar com os sinalizadores, pois para que estes mudem de atitude, precisam *re-significar* sua forma de ver os sinalizadores e isto acontecerá, entre outros aspectos, mediante a mudança de postura do próprio sinalizador com relação a sua língua e suas possibilidades de expressão.

A recorrência da temática sobre o surdo seja para apresentar um símbolo nacional ou para discutir a relação entre surdos e ouvintes e, nessa discussão, celebrar a língua de sinais como língua da comunidade surda, pode ser considerada como expressão da necessidade que o poeta tem de, via arte, fazer com que sua audiência reflita sobre essas questões.

É nesse sentido lembramos das considerações de Sacks (1998, p. 157) para quem “Os surdos consideram a língua de sinais uma parte imensamente íntima, indissociável de seu ser, algo

de que eles dependem, e também, assustadoramente, algo que lhes pode ser tirado a qualquer momento (como foi, de certo modo, pela Conferência de Milão em 1880)".

Essa preocupação é perfeitamente compreensível porque, após anos de opressão Linguística e cultural, há nos surdos uma sensação de que é preciso construir, entre os próprios surdos, uma consciência do valor que a língua de sinais tem para eles, de modo que, ela não corra o risco de ser usurpada novamente.



Discutir no fórum as imagens presentes no poema "língua falada e língua sinalizada", de Nelson Pimenta

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo (org). *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

JAUSS, Hans R. *A história da literatura como provocação à teoria literária.* Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

PORTO, Shirley B. das Neves. *De poesia, muitas vozes, alguns sinais*: vivências e descobertas na apreciação e Leitura de poemas por surdos. Dissertação de mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – UFCG, 2007.

SKLIAR, Carlos B. *Historia de la sordera y de lãs personas sordas*. (S/D mimeo).

_____. *La educación de los sordos*: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonza: EDIUNIC, 1997.

SUTTON-SPENCE. Rachel. *Analysing sign language poetry*. London: Palgrave

second language. 2nd ed. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1997. cap 3, p. 55 – 75. (Tradução Eleny Gianini)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlo_Collodi

http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlo_Collodi

http://www.handspeak.com/byte/m/index.php?byte=milesdot

http://www.paulinas.org.br/loja/DetalheAutor.aspx?idAutor=13278

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Vilmária Fernandes Sales[14]

APRESENTAÇÃO

Caro(a) aluno (a)

Você agora vai conhecer um pouco sobre as questões da Psicologia, especificamente aquelas voltadas para a Educação. É uma disciplina que discorre sobre como as pessoas aprendem, quais fatores interferem nesse aprender. Além disso, enfoca as questões do desenvolvimento humano.

Serão cinco unidades aqui colocadas para que você inicie seu aprendizado. Na primeira unidade, serão discutidos o que se entende por senso comum e o que isso tem a ver com a Psicologia, as características da ciência, e por fim, a psicologia científica, na sua trajetória histórica.

Na unidade seguinte, a Psicologia Educacional foco desse módulo, serão apresentadas as contribuições e limitações para a Educação.

A unidade três consta das questões do que é desenvolvimento humano e aprendizagem, apontando as principais correntes explicativas. Na unidade quatro, apresentamos sucintamente e de forma mais clara possível, as principais teorias da aprendizagem, apresentando as ideias de Jerome Bruner, Burrus Skinner, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henry Wallon e Carl Rogers. Esses teóricos apresentam diferentes formas de entender e explicar a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

[14] Professora Doutora do CE da UFPB.

Para finalizar, a unidade cinco aponta o problema do fracasso escolar e algumas dificuldades de aprendizagem.

Em cada unidade haverá pausas para reflexão e pesquisa que possibilitarão seu processo de aprendizado que serão enriquecidos por suas questões e dúvidas.

Nosso objetivo é colocar questões que incitem sua curiosidade, propicie descobertas e que o faça pensar.

Estaremos acompanhando esse processo para esclarecer suas dúvidas.

Sucesso nesse caminho!

UNIDADE I

SENSO COMUM, CIÊNCIA E PSICOLOGIA

Você já deve ter ouvido algumas dessas expressões quando as pessoas conversam, ou se deparam com um problema: “eu tenho minha psicologia” ou “ se eu fosse você eu faria assim”, não é?

Isso demonstra que as pessoas têm suas próprias maneiras de resolver os problemas no cotidiano, apelando para o que já aprenderam ou baseadas em experiências que foram repassadas para elas. Essa forma se chama de psicologia do senso comum. Nessa psicologia, as pessoas utilizam conhecimentos da psicologia científica, mesmo sem saber. Um exemplo é quando temos dor no estomago, muitas pessoas tomam chá de boldo para aliviar as dores, sem conhecer princípios farmacológicos. Alguém que está triste desabafa com um amigo e se sente melhor. Como aprendemos que isso funciona? Com conhecimentos repassados de uma geração a outra, pela tradição, sem precisar testar isso. Esses conhecimentos se misturam a outros saberes, produzindo uma visão de mundo. Podemos falar que um amigo “está histérico” sem saber exatamente o que significa, mas somos entendidos pelo outro. Nesse sentido, o senso comum integra o conhecimento humano, com um tipo de conhecimento intuitivo, mas ele não é suficiente para compreender o desenvolvimento humano, nem os complexos processos psicológicos.

As características do senso comum

Os saberes são subjetivos, ou seja, exprimem sentimentos de grupos ou de pessoas; se eu for artista, verei a beleza das árvores, da natureza;

São qualitativos- as coisas são julgadas como grandes ou pequenas, boas ou más;

São considerados mágicos- O fantástico coloca para os telespectadores, resultados científicos como se fossem obra de magia e magos como se fossem cientistas (CHAUÍ, 1995).

Por serem subjetivas, generalizadoras, as certezas cotidianas ou de nosso grupo, se colocam como preconceitos e se passa a ver a realidade a partir desses preconceitos. Assim durante muito tempo acreditou-se que pessoas com problemas orgânicos (visuais, físicos ou auditivos), fossem considerados incapazes de aprender, que não eram inteligentes.

Isso mostra que um conhecimento científico é importante, que vem desmistificar antes verdades quase absolutas. Hoje, os conhecimentos do senso comum não são descartados pela ciência, pois houve um período em que tudo que fosse popular, não era considerado. Então o que é ciência?

O QUE É CIÊNCIA?

A ciência é uma atividade eminentimente reflexiva. Ela procura compreender, elucidar e alterar o cotidiano, a partir de seu estudo sistemático. A ciência compõe-se de um conjunto de conhecimentos sobre fatos ou aspectos da realidade (objeto de estudo); esses fatos são expressos por meio de uma linguagem precisa e rigorosa. Esses conhecimentos devem ser obtidos de maneira programada, sistemática e controlada, para que se permita a verificação de sua validade. Além disso, a objetividade é fundamental (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999).

Nessa definição, dá para perceber que na ciência, os passos são planejados, há um caminho sistemático a seguir, bem diferente do senso comum. Apesar disso, senso comum e ciência se aproximam porque se referem ao real, mas se afastam porque a ciência abstrai a realidade para melhor compreendê-la. A ciência é um processo, já que avança a partir da descoberta de novos aspectos, seja negando ou confirmando uma produção científica anterior.

Do trabalho do cientista, surgem diversas teorias para explicar/ entender a realidade. Uma teoria surge das preocupações do pesquisador que são ao mesmo tempo pessoais e sociais.

Nem sempre uma teoria é aceita pela sociedade, porque abala crenças anteriormente consideradas verdade absolutas ou que podem confrontar grupos políticos e econômicos.

Com base nessa definição, partimos para colocar em quais aspectos a Psicologia é científica.

ATIVIDADE I

Faça um pequeno levantamento sobre explicações para surdez. Tente distinguir o que é senso comum e o que é científico.

A PSICOLOGIA CIENTÍFICA

Vamos fazer um breve retrospecto histórico, para entendermos como foi o desenvolvimento da Psicologia até tornar-se científica, nos moldes como foi anteriormente definido.

A Psicologia esteve inicialmente vinculada a Filosofia. São os filósofos gregos que tentam sistematizar a compreensão da Psicologia. A palavra psicologia vem do termo grego *psyché* que significa alma, e da palavra logos que significa razão. Assim pode ser definida como o estudo da alma. Para os filósofos, a alma ou espírito era vista como a parte imaterial do ser humano que abarcaria o pensamento e os sentimentos.

Sócrates se preocupou com a ideia do que separava o homem dos animais. Afirmou que a principal característica humana era a razão e era a razão que permitia ao home sobrepor-se aos instintos.

Platão buscou localizar qual lugar no corpo estaria a razão e elegeu a cabeça como sendo o local que se encontrava a alma. Ele acreditava que alma era separada do corpo.

Aristóteles concebia que não havia a separação entre alma e corpo. Para ele, a psyché seria o princípio ativo da vida. Assim, os vegetais e animais e o homem teriam alma. O homem teria os dois níveis anteriores e a alma racional.

Além disso, Aristóteles estudou as diferenças entre razão, percepção e as sensações. Esse estudo foi sistematizado e foi considerado o primeiro tratado em psicologia.

No período romano, a Psicologia esteve ligada ao conhecimento religioso já que a igreja monopolizava o saber. Os filósofos que representam esse período foram Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

Assim como Platão, Santo Agostinho separava alma e corpo. Para ele, a alma era a sede da razão, mas a prova da manifestação divina no homem.

São Tomás de Aquino viveu numa época de transição para o capitalismo. Ele afirmava que somente Deus poderia ser capaz de reunir essência do homem em termos de igualdade.

No Renascimento, as ciências avançam e começam a se estabelecer métodos para a construção do conhecimento científico.

É nesse período que René Descartes postula a separação entre mente (alma) e corpo afirmando que o corpo era desprovido do espírito, era uma máquina. Isso torna possível o estudo

do corpo humano morto, que possibilita o avanço da Anatomia e da Fisiologia. Essas disciplinas vão contribuir para o progresso da Psicologia.

A Fisiologia contribuiu a partir do conhecimento do cérebro humano. Nesse período, os fisiologistas estudavam a percepção das cores como fenômeno da Psicologia. A lei de Fecher-Weber permitiu a relação entre estímulo e sensação, sendo essa relação mensurada. Essa lei foi importante porque possibilitou medir um fenômeno psicológico, que antes era considerado impossível e foi um passo para a inserção da Psicologia como ciência.

Outro passo importante para o status de ciência foi o laboratório na Alemanha fundado por Wilhelm Wundt. Esse pesquisador formulou que os fenômenos mentais correspondem aos orgânicos. Ele criou o método da introspecção, perguntando as pessoas o que sentiam quando recebiam uma estimulação sensorial, como por exemplo, uma picada de agulha.

Com a criação desse laboratório, a Psicologia se "desliga" da Filosofia. A produção de conhecimento na área da Psicologia passa apelos estágios científicos a saber:

- definição do objeto de estudo (comportamento, vida psíquica, consciência);

- formular métodos de estudo e teorias específicas da área.

Ao se separar da Filosofia, a Psicologia científica abandona o estudo da alma e se volta para os moldes de estudo semelhantes aos das ciências naturais: o uso de medição, em laboratórios, de instrumentos de observação e medição e passa a ser definida como estudo do comportamento. Com isso, fica ligada a medicina.

Mesmo nos moldes das ciências naturais, a Psicologia ao estudar o homem em variados aspectos (comportamento, aprendizagem desenvolvimento, sentimentos etc), se depara com algumas dificuldades por ser o pesquisador também humano.

O que se estuda em Psicologia?

São várias áreas que a psicologia estuda como relacionadas abaixo:

O desenvolvimento das operações da mente, consciência, vontade, percepção, linguagem, memória, imaginação, emoções.

Estudo do comportamento humano e de animais.

Estudo das relações humanas dos grupos - Psicologia Social.

Das patologias e perturbações mentais – Psicopatologia.

Estudo dos processos de aprendizagem, inteligência, motivação, criatividade, que trata a Psicologia Educacional. É sobre ela que vamos abordar no próximo capítulo e durante todos os módulos. Antes disso, vamos enfocar um dos processos importantes para aprender que é a motivação.

A MOTIVAÇÃO

Motivar vem do latim movere que significa por em movimento, aquilo que põe em ação ou faz mudar essa ação.

A relação entre motivação e aprendizagem para Davis e Oliveira (1990), é o reconhecimento pela pessoa de que conhecer algo vai satisfazer suas necessidades atuais ou futuras. A motivação se liga aos ideais da pessoa, seus projetos de vida, visão de mundo. Evidentemente, a expectativa que se tem de conseguir sucesso em algum empreendimento, é mais motivador para o aluno.

Há dois tipos de motivação:

A motivação intrínseca- aquela em que vem do interior da pessoa, que a mobiliza internamente; a satisfação de aprender, de compreender algo novo, querer fazer um curso.

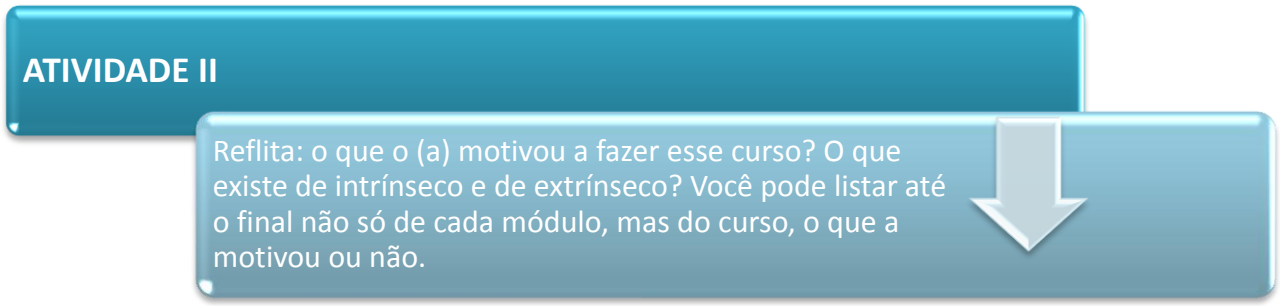
A motivação extrínseca se caracteriza por ser o motivo externo a pessoa- as consequências do aprender move para aprender. No contexto atual, busca-se se inserir no mercado de trabalho; de querer reconhecimento e obter sucesso, resguardando-se o que se dizer por sucesso.

Na escola, a motivação extrínseca é utilizada através de prêmios (reforços na teoria comportamental que vamos ver a seguir). Alguns autores embora apontem que reforços são importantes, deve ser colocados com cuidado, pois, podem retirar a autonomia do aluno.

Embora seja mais desejável a motivação intríseca, é preciso ver os dois tipos como um continum: estudar por receber um prêmio ou elogio, pode suscitar o interesse do aluno em se aprofundar.

Outro ponto que vale destacar nesse estudo inicial sobre motivação é a quantidade da mesma: motivar demasiado pode gerar stress, cansaço e ansiedade; de menos não promove a ação, a vontade de estudar. Se o aluno tem muita atividade de uma só vez, pode se estressar.

Além disso, nem sempre estamos motivado para tudo e a todo momento, aspectos que o professor deve considerar.



Como acha que o ensino pode ser motivador para você?

Quais recursos são mais motivadores?

Pesquise sobre a importância da motivação para aprendizagem.

Porque será que há tanta desmotivação nas salas de aula?

O ensino virtual é mais motivador do que presencial?

UNIDADE II

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A Psicologia da Educação apresenta um campo teórico de conhecimentos sobre as bases psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem para ajudar professores com os problemas em sala de aula.

A transferência da teoria para a prática não é fácil dado que os problemas que atingem a sala de aula são complexos, mas é um ponto de apoio para que professores não permaneçam em suas explicações com base no senso comum, como por exemplo, o aluno não aprende porque não quer ou por que a família não ajuda. Não "querer" pode envolver processos de motivação, nível de tarefa não adequada ao estágio do aluno, tipo de interação com professores e tantos outros fatores que vamos comentar a partir dos processos de como se aprende.

Jales e Jales (2003) apontam alguns caminhos ao se questionarem para que serve uma teoria dentro da Psicologia da Educação. Dentre esses, afirmam que uma teoria para ser válida, deve voltar aos dados da realidade, ligando à teoria a prática. O teórico da Psicologia educacional tenta ver qual o sentido que o grupo dá á vida, como se insere na cultura.

A discussão em torno da contribuição da Psicologia para Educação, há concordância que a Psicologia em suas diferentes matizes, as sub-áreas do conhecimento que se destacam são a aprendizagem e desenvolvimento.

BIOLÓGICO E SOCIAL

Compreender o desenvolvimento humano e o processo de aprender, retoma uma discussão do que é o homem. O primeiro aspecto dessa discussão, é que o homem pertence a espécie animal. São traços herdados e em contato com o ambiente resulta num ser particular.

Para exercitar: você nasceu numa determinada família, tem cor de cabelos x, cor da pele y, cor de olhos w. O que determina essas características? Você deve se lembrar que são aspectos genéticos. Não são aprendidos, nasce com você, assim como em todos os homens.

Nossa biologia nos faz, enquanto espécie seres humanos semelhantes e um homem particular dentre tantos outros. No entanto, apenas o ser biológico não é suficiente para o homem viver em sociedade. Ele precisa aprender novas formas de satisfazer necessidades, em contato com outros seres. Para isso, precisa se apropriar do mundo, na utilização de instrumentos, de pedir o que deseja. Então podemos dizer que

Nosso saber fazer é adquirido por processos culturais

Assim se considera o homem um ser multifacetado, pois, há um suporte biológico, usa instrumentos linguagem, precisa das relações sociais e tem uma subjetividade.

O QUE ISSO TEM A VER COM A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO?

A discussão sobre o que é hereditário ou não influenciou as explicações sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, foco da Psicologia Educacional. Essas explicações dependem da visão de mundo num determinado contexto histórico e evoluem conforme são capazes de explicar ou não a realidade. Lembre-se que a ciência avança negando ou trazendo outros aspectos anteriormente não considerados.

Assim, as explicações da aprendizagem e do desenvolvimento humano emergem de três correntes: a inatista, a ambientalista, e a interacionista.

Você certamente, já ouviu falar no ditado popular que afirma “filho de peixe, peixinho é”.

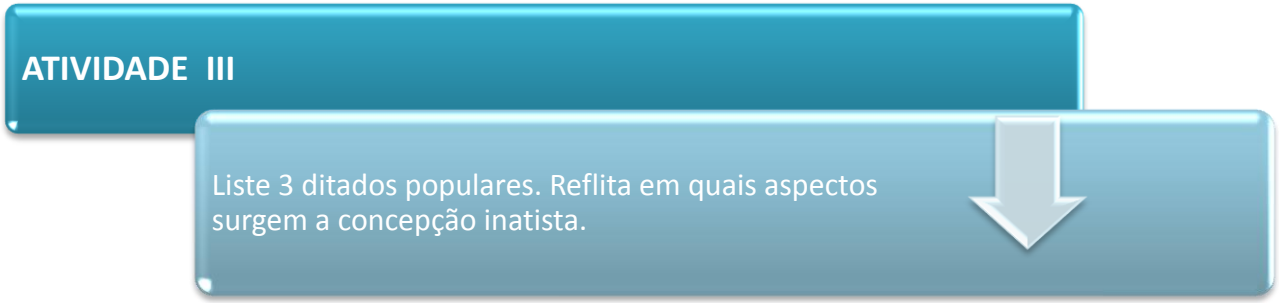
1. Concepção inatista

Essa ideia do senso comum traz embutida a concepção inatista. Nela, os eventos que ocorrem após o nascimento não são importantes para o desenvolvimento. A personalidade, as aptidões já estão prontas e não se transformam ao longo da existência.

As bases dessa concepção se encontram na Teologia, na Embriologia e na Genética, mas que foram de certa forma deturpada quando repassados para a prática escolar.

A teologia postula que tudo foi dado por Deus e, portanto, o destino está traçado, nada podendo ser feito.

A Embriologia apontava inicialmente, que e as sequências de desenvolvimento invariáveis seriam em grande parte reguladas por fatores internos e que o desenvolvimento intra-uterino ocorria em ambiente constante e livre das estimulações externas. Hoje se sabe que o ambiente externo tem um papel fundamental para o desenvolvimento pós-natal.



2. Concepção ambientalista, comportamentalista ou behaviorista.

Essa corrente explica o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da influência total do ambiente. Comportamentalista porque há uma preocupação em explicar os comportamentos (behavior em inglês é comportamento) observáveis. Assim falar, cantar, sentar escrever são exemplos de comportamentos observáveis.

A influência do ambiente é colocada na manipulação dos elementos do ambiente que são chamadas estímulos. Essa manipulação faz com que aumente um determinado comportamento ou faça desaparecer mesmo que momentaneamente. O teórico desta corrente chama-se Skinner.

3. Concepção interacionista

Assume que o comportamento, o desenvolvimento e a aprendizagem é resultado da interação entre organismo e ambiente. Os teóricos que defendem essa concepção são Piaget , Vygotsky e Wallon. Dessas teorias falaremos adiante.

Compreender as diferenças dessas concepções é fundamental para ampliar o conhecimento sobre aprendizagem e desenvolvimento que são vistas de forma diferentes em cada teoria. Isso porque nem sempre a aprendizagem ou o desenvolvimento foi visto dessa forma.

Predominou durante muito tempo e hoje muitas pessoas se baseiam na teoria comportamentalista.

ATIVIDADE IV

assista ao filme ***Olha só quem está falando***. Anote o que você descobriu sobre o desenvolvimento do bebê e sobre a concepção inatista, ambientalista e interacionista.

UNIDADE III

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Para fins didáticos, separamos as questões da aprendizagem e do desenvolvimento, mas como vamos observar mais adiante para alguns teóricos, ambos se entrelaçam.

Ao longo da vida a criança aprende várias coisas: andar, falar, brincar, brigar, regras de como se comportar. Na escola, aprende ou não ler, a lidar com amigos. Assim, aprender ocorre em diferentes contextos, de modo planejado ou não. A aprendizagem é contínua, pois passamos a vida inteira aprendendo. Além disso, não aprendemos sós: existe um processo relacional (professor-aluno), alunos- alunos, um objeto cultural (o livro) ou ainda um objeto tecnológico (o computador).

Nunes e Silveira (2009) afirmam que a aprendizagem possibilita nos construirmos como humanos e reconstruirmos a realidade dando-lhe significado. Ainda, aponta a complexidade do termo pelas rápidas mudanças na sociedade atual, pelo volume de informação, e pelo panorama das desigualdades que nos encontramos: analfabetismo, exclusão de muitos nas escolas, problemas psíquicos como depressão, bulimia, síndrome de pânico dentre outros. Assim, coloca a aprendizagem como um conceito histórico, cultural e psicossocial, no qual o aluno é sujeito, e se constrói nesse processo.

Paulo Freire (1992, p. 16) afirma que

> o educando se torna realmente educando quando e à medida que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, [..] o educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo a imersão dos significados [..] assumindo-se como sujeito e não como incidência do discurso do educador

Demonstrou que as pessoas sabem coisas diferentes. Com um grupo de camponeses, através de um jogo onde ele fazia perguntas ao grupo e o grupo fazia perguntas a ele. Sabe o resultado? Empataram. Ele finaliza dizendo ao grupo: “eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem nisso”.

Assim, esse grande educador demonstrou que se aprende de forma ativa, que há saberes concretos, que todos sabem independentemente da classe social ou do grau de cultura aprendida na escola.

Do latim aprehendere, aprendizagem significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo. Nesse sentido, as autoras concebem a aprendizagem "relacionada à mudança, a significação e a ampliação das vivências internas e externas do indivíduo. Ao que ele pode e necessita aprender dentro de cada cultura."

Piaget afirmava que a criança precisava se desenvolver para aprender enquanto Vygotsky acreditava que desenvolvimento e aprendizagem ocorrem simultaneamente.

ATIVIDADE V

Pesquise sobre as irmãs lobo e analise o caso do ponto de vista da aprendizagem. Busque definições de aprendizagem.

Alguns pontos sobre o desenvolvimento humano

Aprendemos que os seres vivos nascem, crescem se reproduzem e morrem. Será essa a ideia de desenvolvimento? Vejamos.



Disponível em http//recados-orkut.net/bebes-5.php



Disponível http//claudiacollucci.blog.uol.com/arch2008_05_31.htlm



Disponível em Google.com.byimagres? imgrul=http i.ytimg.com/vi/ovzzp7s-SA4%jp&imgrefurl= http//www.304biztips.ono/index

Desenvolvimento quer dizer mudança, evolução e crescimento É um processo que se inicia na concepção e prossegue durante toda a vida. No desenvolvimento, são considerados os aspectos físicos, cognitivos, emocional e social.

Para alguns teóricos, o desenvolvimento humano compreende os períodos pré-natal, primeira e segunda infância, adolescência, maturidade e velhice.

Os fatores que influenciam o desenvolvimento são a maturação e a aprendizagem. Maturação são as modificações do código genético que independem da cultura.

Alguns teóricos ora enfatiza um aspecto, ora a inter-relação de ambos como veremos a seguir nas teorias de aprendizagem e de desenvolvimento.

UNIDADE IV

TEORIAS PSICOLÓGICAS EXPLICATIVAS DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

As teorias de aprendizagem se dividem em dois grupos: as do condicionamento e as cognitivas.

As teorias do condicionamento definem a aprendizagem pelas consequências do comportamento e enfatizam a influência do ambiente no processo de aprender. Os processos internos como sentir, pensar não são importantes. Skinner é um dos principais psicólogos que defende essa linha.

Como ocorre essa influência? Pela seleção por consequência – o ambiente seleciona entre os tipos de relação da pessoa, qual delas é mais vantagem para ela.

Vamos exemplificar: Você que é aluno da universidade aberta, nos primeiros dias de aula isso pode lhe dar satisfação por diferentes motivos, ser aluno da universidade, poder trabalhar, etc. Estar no curso traz como consequência a satisfação de fazer parte do curso e querer continuar. Caso as consequências de estar no curso não lhe traz satisfação, a tendência é você diminuir a frequência as aulas e chegar a desistir.

Então

Estar no curso > satisfação (consequência) > aumenta a frequência de querer estar no curso.

Como é que se dá essa seleção? Através de reforços. Skinner descobriu usando método experimental (científico) ao estudar o comportamento de ratos, dentro de uma caixa

conhecida como caixa de Skinner. Desse estudo, resultou o que ele denominou de condicionamento operante.

Condicionamento operante

A ação da pessoa é resultado da associação entre o comportamento e sua repercussão no ambiente. Assim, não há comportamentos operantes (ação) que seja hereditário: ele resulta da história, isto é são aprendidos. Para Skinner o ambiente se refere aos eventos físicos, sociais e culturais que interferem no organismo, envolvendo comportamentos observáveis ou não (NUNES E SILVEIRA, 2009).

O conceito principal do condicionamento operante é o reforço. O reforço pode ser positivo e negativo. O reforço positivo aumenta a frequência do comportamento, enquanto o negativo diminui essa frequência. Por exemplo, quando uma criança faz suas tarefas escolares (comportamento operante) e a professora ou mãe a elogiam, ela tende a estudar mais. O elogio é o reforço. No reforço negativo há um aumento de frequência do comportamento pela retirada do estímulo aversivo. Um determinado material de estudo pode ser enfadonho para alunos. O professor pode trocar ou melhorar esse material (estímulo aversivo) e assim aumentar a frequência de os alunos estudarem. A apresentação de reforçamento é colocada de diferentes modos.

Tipos de reforços

Reforço contínuo: o comportamento é reforçado sempre que é emitido. Ao fazer as tarefas, a criança é elogiada.

Na situação escolar, muitas vezes professores não entendem por que não funciona elogiar a criança. O que ocorre é que há uma "saturação" para a criança e aí não funciona. Além disso, é preciso saber o que é reforçador ou não para a criança. Daí, a manutenção do comportamento ser mais "viável", por outros tipos de reforçadores. A exemplo de intervalo e de razão.

Em intervalo: pode ser fixo ou variável.

O reforço em intervalo escolhe um dia fixo para dar o reforço. A professora escolhe a segunda para verificar quem participa mais e dar um reforço (que pode ser pontos).

No reforço de intervalo variável, o professor não escolhe um dia e o reforço pode ser dado a qualquer dia. Pode condicionar o aluno a estudar mais.

No reforço por razão: pode ser fixo e variável. Nesse tipo de reforço o que importa é o número de vezes em que o comportamento ocorre. Na razão fixa, o professor pode estipular que a cada três exercícios é que o aluno receberá seu reforço.

No reforço intermitente, o aluno recebe o reforço sem tempo determinado. Isso ocorre no dia a dia onde pais e professores reforçam o comportamento dos filhos sem prestar atenção ao comportamento dos mesmos. Isso se refere a prêmios, castigos ou gestos de carinho. Alguns momentos, a criança emite um comportamento que precisaria ser elogiado e pais ou professores não o fazem. Em outro, quando a criança aprende que chorar para conseguir o que quer, os pais ou professores reforçam esse tipo de comportamento dando atenção reforçando assim, um comportamento que não queria.

Para que esse comportamento desapareça, é preciso que o pai ou professor deixe de dar atenção, condicionando o comportamento através do conceito de extinção (retirada de reforço).

Outro importante conceito dessa teoria é a punição. A punição leva a supressão temporária do comportamento, muito embora seja frequentemente utilizado por professores e pais: é exemplos de punição, deixar sem brincar, sem recreio, bater na criança ou ameaçar.

Na educação, as práticas punitivas ainda são recorrentes, mas Skinner questionou sua validade na medida em que se controla temporariamente um comportamento.

Anos atrás, o aluno que não estudasse ou não aprendesse, ficava ajoelhado no milho ou de costas, ou escrever várias vezes um trecho em que o aluno errou, ou em pé como forma de punição. Essa teoria subsidiou assim, a pedagogia disciplinadora, pois, muito desses conceitos foram transpostos para o processo de ensino e de aprendizagem.

A aprendizagem nessa linha de pensamento é entendida como “processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência [...] associação entre estímulo e resposta e entre uma resposta e um reforçador” (DAVIS e OLIVEIRA, 1990). Para que a

aprendizagem ocorra é preciso que se considere a natureza dos estímulos que estão presentes na situação, tipos de respostas que se quer obter e o estado físico e psicológico do organismo.

Apesar das críticas a essa teoria como colocar o aluno como ser passivo e controlável, e que a educação se colocou como tecnologia, a teoria trouxe contribuições ao ensino como o planejamento de ensino. Skinner acreditava que o aluno poderia ter papel ativo a partir de um programa assim colocado:

Estudo por meio de unidade de ensino, onde o aluno avançaria;

Organização do ensino de acordo com as dificuldades do aluno;

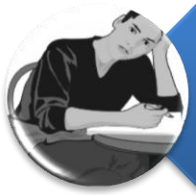
Manter o aluno em atividade;

Auto-avaliação do aluno;

Feedback (respostas) do professor;

Ensino individualizado.

Podemos observar que o ensino se estrutura a partir de recursos externos para promover a aprendizagem.



REFLITA: O curso como você está estudando tem algo a ver com a teoria de Skinner?

A internet exerce algum controle sobre as pessoas? Como?

ATIVIDADE VI

Pesquise sobre ***A caixa de Skinner*** e identifique o que é reforço e punição.

AS TEORIAS COGNITIVISTAS

Antes de iniciar a exposição sobre as teorias cognitivistas, é importante saber o que vem a ser cognição. Cognição é a capacidade de entender, julgar e interpretar o mundo. Essa capacidade ocorre a partir de experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças. São atividades mentais que são envolvidas na aquisição, processamento e organização do conhecimento.

Nas teorias cognitivas, a aprendizagem é definida como reorganização da percepção ou da personalidade como um todo (NUNES e OLIVEIRA, 2009). É importante a linguagem, o pensamento e a memória para aquisição e manutenção do comportamento aprendido.

Falaremos sobre Jerome Bruner, embora existam outros autores cognitivistas como Ausubel e Bandura.

Bruner criticou o behaviorismo e acreditava que o foco da psicologia deveria ser o estudo da mente e das atividades simbólicas do ser humano. Ele prioriza os aspectos culturais nesse estudo.

Vida e Obra

Jerome Bruner nasceu em Nova York em 1915. É doutor em Psicologia pela Universidade de Harvard. Foi um dos principais responsáveis pela revolução cognitiva dos anos 50 e tem título de doutor honoris causa por diversas universidades americanas. Seus principais livros são A cultura da educação, Uma nova teoria de aprendizagem e O processo de educação dentre outros.



http://www.isites.harvard.edu

Ideias Centrais

O ato de aprender exige participação ativa do aluno, que lhe permite aprofundar e contextualizar os conhecimentos, construir e verificar hipóteses bem como tomar decisões (NUNES e OLIVEIRA, 2009). Torna-se um processo interno.

É, portanto uma teoria que leva o aluno a realizar descobertas e que coloca a participação ativa do aluno e do professor.

Bruner coloca que o currículo deve ser apresentado de forma que o professor esteja avançando para conteúdos mais complexos retomando os conteúdos anteriores. A metodologia precisa ser colocada como resolução de problemas por parte dos alunos para facilitar desafios e descobertas cognitivas. Seria o método da descoberta. O ensino deve propiciar a compreensão entre os fatos e as ideias, pois ele afirma que

"qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento".

A TEORIA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET

Breve história da Vida e obra

Jean Piaget, nasceu na Suíça em 9 de agosto de 1896 e faleceu em 1980. Seu primeiro trabalho científico foi sobre um pardal albino que observou num parque público. Em 1915, obteve a licenciatura em Biologia. Além da Biologia, Piaget se dedicou aos estudos da Filosofia e da Psicologia. Foi professor das universidades de Paris e de Genebra. Trabalhou em laboratório de psicologia com base experimental. Com seu interesse pelo estudo da construção do conhecimento, funda em Genebra o Centro de Epistemologia Genética. A Epistemologia se refere ao estudo científico do conhecimento e Genética á origem do conhecimento.



http://epocanegocios.globo.com/Revista/Epocanegocios/0,,EDR76596-8380,00.html

Publicou O Nascimento da Inteligência na criança (1936), A Construção do real na criança (1937), A Formação do símbolo na criança (1945) Linguagem e o Pensamento (1923), O Juízo moral da criança (1924), Biologia e conhecimento (1967) dentre outros importantes livros e inúmeros artigos.

Ideias principais

A teoria de Piaget é construtivista porque ajuda a pensar a construção do conhecimento científico na visão da criança ou do aluno. É também chamada de Epistemologia Genética porque se centraliza no estudo do conhecimento científico.

Piaget atuou em pesquisas sobre a investigação da inteligência, mas não aceitava que a inteligência fosse inata ou de que fosse exclusivamente influencia do ambiente.

Para ele, o conhecimento se dá pelas interações no ambiente (trocas do sujeito e o meio), o que caracteriza a visão interacionista do desenvolvimento e da aprendizagem. Sua teoria enfoca como ser humano constrói seus conhecimentos, descrevendo características de como pensam, modo de agir e falar de crianças e adolescentes.

Ele destaca três tipos de conhecimento do ser humano:

Conhecimento físico: se relaciona ao conhecimento das propriedades físicas de objetos e eventos. Esse tipo de conhecimento necessita da ação sobre o meio.

Conhecimento lógico-matemático: é uma das operações do pensamento onde há uma relação lógica entre objetos e experiências.

Conhecimento social: ocorre no meio social e precisa da interação com outras pessoas. Como exemplo, temos datas de comemoração, aprender o alfabeto etc.

A principal preocupação de Piaget foi: como a criança aprende? Como passa de um estágio de conhecimento para outro? Ele observou seus três filhos pequenos e elaborou a sua teoria. Muito embora não tenha se voltado para as questões educacionais, muitos dos conceitos apresentados são aplicados para entender o processo de aprendizagem de crianças. A principal contribuição para educação foi colocar o aluno como construtor do seu processo de aprendizagem, criticando assim, o ensino mecânico e que era apenas transmitido ao aluno e que ele deveria absorver, decorando.

A noção de equilibração é o alicerce de sua teoria. Ele afirma que todo organismo vivo procura manter um estado de equilíbrio ou adaptação ao seu meio, agindo para superar as eventuais perturbações que ocorrem no mesmo.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo, construído pela interação do sujeito com seu meio físico e social. Tal desenvolvimento ocorre através de constantes equilíbrios e desequilíbrios. Quando ocorre uma necessidade seja intelectual, afetiva

ou orgânica, que é uma manifestação de um desequilíbrio, a pessoa reage para manter esse equilíbrio. Como? Buscando mais informações para aprender, manipulando objetos no caso da criança. Na medida em que é satisfeita a necessidade, ocorre um equilíbrio. No movimento permanente de reajustamento o sujeito aciona dois mecanismos: assimilação e acomodação.

Na assimilação o sujeito desenvolve ações atribuindo significados, a partir de sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com o qual interage. Na acomodação exige uma modificação de esquemas mentais para que o novo conhecimento seja construído.

Embora assimilação e acomodação sejam processos distintos, pode ocorrer numa mesma realidade ou em determinadas fases do desenvolvimento, um predominar sobre o outro. Por exemplo, quando uma criança pega uma bola ocorre assimilação e acomodação. Assimilação para um objeto que lhe é conhecido, atribuindo a bola um significado. A acomodação também está presente quando a criança precisa ajustar seus movimentos para pegar uma bola de gude e uma bola de futebol.



você tem conhecimento em informática e joga sempre o mesmo jogo. Um dia você é convidado para jogar outro jogo que não conhece. Onde estaria o processo de assimilação e de acomodação nesses exemplos?

É bom lembrar que o desenvolvimento intelectual e afetivo passa por processos de organização e o aluno é ativo no seu processo de construção de conhecimento. Piaget valoriza esse processo de construção. É preciso que a criança seja valorizada pelo seu processo de raciocínio e não apenas tenha respostas prontas, como nossa educação infelizmente ainda requer do aluno.

A perspectiva piagetiana, há uma ampliação dos conhecimentos, pois em cada momento do desenvolvimento, aparecem interesses específicos e formas de compreensão no nível intelectual que o sujeito se encontra. Essas formas de compreensão estão colocadas nos diversos estágios que Piaget. Vale lembrar que esses estágios não devem ser vistos como algo fixo, pois quando o autor coloca uma perspectiva interacionista significa que não há uma programação

biológica previsível. Para professores, significa não tentar enquadrar crianças no ter que fazer de acordo com as características apresentadas, pois as relações das crianças e suas inteligências são construídas de acordo com a ação da criança e das oportunidades que o ambiente oferece.

Estágios de desenvolvimento

São 4 estágios que Piaget apresenta: sensório-motor, pré-operacional, operacional, concreto e formal.

Estágio-sensório motor (0 a 2 anos)

Observe o que uma criança de 1 ano ou 2 faz quando é deixada num ambiente (sala de creche ou residencial) com vários objetos. Provavelmente vai perceber que praticamente ele tenta pegar, jogar mexer em vários objetos. A criança utiliza a visão, boca, e mão nesse processo.

Os adultos geralmente dizem que é para "olhar com os olhos e não com as mãos". Praticamente impossível nesse estágio. A criança está descobrindo o mundo. Assim a criança baseia-se em esquemas sensoriais e motores. Por exemplo, bater numa caixa, jogar bola etc.

Os esquemas sensomotores são construídos a partir de reflexos (sucção, por exemplo). Esses esquemas são usados pela criança para lidar com o ambiente que vão sendo modificados pela experiência. Nesse período, a noção do eu surge, fazendo com que o bebê perceba a diferença entre seu corpo e objetos do ambiente. As concepções de espaço, tempo começam a ser construídas, permitindo que a criança aprenda novas formas de ação prática para lidar com o ambiente.

A fase pré-operatória (de 2 a 6 anos) é marcada por características como o pensamento egocêntrico, o animismo e a transdedutividade. Nessa fase surge a linguagem que possibilita uma inteligência capaz de ações interiorizadas. É um pensamento egocêntrico - incapacidade de a criança perceber que sua experiência pessoal é diferente de outras pessoas, tomando a si como referência. A criança pensa a partir de princípios particular para particular: ao ver água fervendo, a criança acha que só serve para uma situação específica.

Outro exemplo é quando um adulto pergunta a uma criança, quantos irmãos ela tem, ela responde que só tem um; e ao perguntar ao seu irmão quantos irmãos tem? ela vai responder que

nenhum. Isso demonstra que embora saiba que tem um irmão, sua lógica de pensamento não permite compreender que seu irmão também tem um irmão.

No processo de animismo a criança empresta vida a seres inanimados. Assim, pode dizer que a cadeira é ruim quando nela machuca seu pé. Ainda coloca formas em nuvens, ou seja, atribui forma humana a objetos e animais. É o antopomorfismo.

O pensamento pré- operatório é dependente da percepção imediata, sem noção de conservação de volume e substância. Assim, se der bolas de massa e depois essa mesma quantidade for feita uma salsicha, ao perguntar a criança onde tem mais massa, se a bola ou a salsicha, ela responderá que a salsicha, pois é maior.

No período operatório-concreto

Nesse período surge o pensamento lógico e objetivo. As ações internalizadas vão se tornando reversível, o pensamento é menos egocêntrico. O pensamento é denominado operatório porque é reversível isto, a criança pode retornar, mentalmente, do ponto de partida. Assim, é importante que ao aprender que 3+2= 5, vai compreender que 5-2=3. A construção das operações possibilita a elaboração da noção de conservação. O pensamento baseia-se agora mais no raciocínio do que na percepção.

No período formal

Aqui não há mais necessidade de a criança confrontar-se como objetos reais: sua capacidade para hipotetizar se desenvolve. Não é preciso referências concretas como no período anterior. É a etapa que se inicia a adolescência.

Desenvolvimento e aprendizagem para Piaget são vistos de forma diferenciada: desenvolvimento é um processo biológico e aprendizagem é subordinada a equilibração e a maturação.

A aprendizagem, para Piaget, é um processo complexo, que requer elaboração interna de um modo ativo e singular, sendo, portanto, um ato de incorporação ativa.

Piaget e a Educação

A Teoria de Piaget se voltou para questões de como a criança passa de um nível de conhecimento para outro. Essa preocupação criou condições para pensar aspectos dos processos de aprendizagem. Assim, há um foco nas ações, raciocínio e como alunos interpretam e solucionam problemas. Isso porque a relação do sujeito com objetos externos (fatos ou conhecimentos) possibilita o exercício da cognição, pois compara, classifica e utiliza raciocínio e uma organização interna. Visto dessa forma, pode-se compreender a razão porque Piaget criticou o ensino tradicional, mecânico.

A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

Vida e obra

Lev Vygotsky nasceu na Bielo-Rússia em 1896 e morreu em 1934. Estudou Medicina, Direito, Arte e Psicologia. Sua psicologia tem como base o materialismo dialético de Karl Marx. Retira do marxismo a ideia de que o ser humano é uma realidade concreta, baseada na dimensão histórica e não natural. Suas obras foram: *A formação social da mente*, *Pensamento e Linguagem*, *Psicologia pedagógica* dentre outras.



http://www.escolacurumim.com.br/pedagogia-freinet/outros-pensadores/lev-vygotsky/

Ideias principais

A teoria de Vygotsky enfoca que as forma de comportamentos superiores – pensamento, memória, atenção etc. que diferencia o homem de outros animais, deve ser vista nas relações sociais. Via o homem como ser ativo, que age sobre o mundo e transforma essas ações para que

constituam o plano interno. Isto é, ele propõe a contínua interação entre as condições sociais e a base biológica do comportamento humano.

Para Vygotsky o desenvolvimento da criança ocorre através da apropriação dos significados culturais, pois para ele, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem, caminham juntos.

Como as crianças estão em constante interação com os adultos, procuram incorporar o que aprendem com eles. Como exemplo, podemos verificar o desenvolvimento da fala da criança. Quando uma criança deseja um objeto e ainda não saber falar, aponta para o mesmo e o adulto interpreta como a criança querendo esse objeto e o dá a criança. Os movimentos da criança afetam o adulto e não o objeto diretamente. O gesto é criado na interação, a partir das relações sociais. Assim, as funções psicológicas se consolidam nas interações com as pessoas e se transformam para constituir o plano interno. Essa interiorização é um processo ativo, pois, a criança se apropria do social de forma particular. Assim, á medida que a criança cresce, internalizam a ajuda externa dos adultos e depois se tornam menos dependente dessa ajuda pois, ao mesmo tempo que ela se integra ao social, pode se posicionar frente ao mesmo. Dá para perceber a importância vital que foi dada a linguagem para Vygotsky: a palavra dá forma ao pensamento, criando novas possibilidades de atenção, memória, mostrando a importância para o pensamento: a linguagem sistematiza a experiência direta e orienta o comportamento da criança.

A relação entre fala e pensamento se modifica ao longo do desenvolvimento. Até 3 anos aproximadamente, a fala acompanha a ação da criança; em outro período, a criança anuncia o que vai fazer. Desse modo, se percebe que pensamento e linguagem estão interelacionados. Diferentemente de Piaget, Vygotsky não aceita estágios numa sequência universal, pois reconhece a diversidade nas condições histórico-sociais nas quais as crianças vivem. Os fatores biológicos preponderam os sociais apenas no início da vida. Depois, são as interações humanas que afetam o pensamento e o raciocínio infantil pelas constantes interações.

Na escola, o professor destaca alguns objetos e nesse processo, os alunos reestruturam sua percepção e tem possibilidade de se apropriar e utilizar de modo independente, ao tentar compreender novos aspectos do ambiente.

Assim,

> Aprendizagem para Vygotsky é um processo de apropriação de conhecimento, habilidades, signos, valores, que engloba o intercambio ativo do sujeito com o mundo cultural onde está inserido (NUNES e SILVEIRA, 2009).

Ele destaca dois tipos de aprendizagem de conceitos

- **Espontâneos:** que são adquiridos no cotidiano como os papeis dentro da família e a função dos objetos do ambiente (para que serve um lápis, uma faca etc).

- **Científicos:** adquiridos através do ensino (números, verbos) ligados a compreensão da linguagem escrita.

É importante frisar que esses conceitos se interligam, pois sem a influencia do ensino os conceitos espontâneos não se estruturaram como conceitos científicos. O que faz da aprendizagem escolar um contexto de desenvolvimento.

Para Vygotsky desenvolvimento e aprendizagem estão interligados. Essa interelação aparece quando ele aponta a zona de desenvolvimento real (aquela em que a criança já sabe fazer algo) e aquelas em que pode ser obtida com ajuda do outro.Por exemplo, a criança sabe montar um quebra-cabeça de 4 peças. Isso se chama de zona real. Ao ser desafiada a montar um jogo de 6 ou mais peças, isso se constitui a zona proximal. O adulto pode fazer perguntas, desafios para favorecer a memória, o pensamento e atenção até a criança completar o jogo e se tornar uma zona real.

Assim, a situação de ensino guia processos internos no desenvolvimento intelectual da criança.

A descoberta desses processos de formação de estruturas psicológicas, indicam que a atividade intelectual não é realizada de forma mecânica e nem por repetições colocadas por outras pessoas: elas são realizadas pela interação com o outro.

HENRY WALLON – A PSICOLOGIA GENÉTICA

Vida e obra



Henry Wallon nasceu na França em 1879. Formou-se em medicina e se preocupou inicialmente com crianças ditas anormais. Estudou Filosofia, Psicologia e Educação. Filiou-se ao partido comunista em 1942 e fez críticas as questões políticas da época. Foi professor no College de France.

Publicou *A criança turbulenta* (1925), *Origens do caráter da criança* (1934), *As origens do pensamento da criança* (1945), *Do ato ao pensamento* (1942), *A evolução psicológica da criança* (1941) dentre outros importantes trabalhos que apontam o interesse pela criança e seu processo de desenvolvimento.

Ideais centrais da teoria

Henry Wallon descreve o desenvolvimento infantil em função de vários aspectos que estão integrados: o afetivo, o cognitivo e o motor. Sua explicação é com a relação entre a criança e seu meio social, como as mudanças vão ocorrendo ao longo da vida. Assim, a emoção é colocada como elo que contagia, mobiliza e produz efeito no próprio sujeito.

Ele considera a criança como ser social desde o nascimento: a criança precisa dos cuidados do outro para sobreviver. É a emoção que a principal fonte da comunicação entre a mãe e o bebê: assim, se ela tem fome, chora, ou se precisa de colo também, chora. A interpretação que o adulto dá a esses tipos de choro é que permite a vinculação afetiva. A emoção também é um meio de sobrevivência da criança.

Além do aspecto de sobrevivência, para Wallon, a emoção tem um papel de conflito no desenvolvimento infantil. No decorrer de seu desenvolvimento, aparecem conflitos que desde cedo se manifestam a partir das relações com os objetos e com as pessoas do seu ambiente. Os adultos são contagiados pelo que a criança expressa: a ansiedade da criança pode produzir no adulto angústia, ansiedade ou irritação.

Estágios de desenvolvimento

Primeiro ano – chamado impulsivo- emocional; A criança se comunica através das emoções, inabilidade motora, movimentos desordenados.

Sensório-motor projetivo: 1 a 3 anos – utiliza inteligência prática, explora o ambiente físico, maior autonomia de movimentos.

Estágio personalista: 3 a 6 anos há negação do outro; a criança se reconhece como sendo ela própria e não extensão do outro no modo de pensar e agir. Há incoerência na fala e na escrita.

Estágio categorial: a criança consegue organizar séries, classificar, diferenciar. Os conflitos são reduzidos.

Em cada fase há alternância entre características afetivas e intelectuais, e embora cada um deles traga características próprias, as realizações afetivas e intelectuais de um período, contribui para a etapa seguinte. Assim, o indivíduo está presente como pessoa completa, sujeito do conhecimento e da inteligência.

As contribuições de Wallon para educação

Wallon afirma que é preciso conhecer as emoções dos alunos para poder melhor lidar com eles em sala de aula. Isso porque as situações que aí ocorrem, geralmente são conflituosas e envolvem turbulência, falta de atenção e desinteresse, crises emocionais e oposição ao professor.

É preciso que professores atentem para as emoções dos alunos, pois podem dificultar o aprendizado da criança- isso porque ele apontou a interrelação da emoção e do aprender. Isso significa prestar atenção a situações que não conduza a ansiedade, medo ou frustrações exageradas que podem prejudicar o aprendizado da criança.

Outra importante contribuição foi apontar os movimentos que estão vinculados á inteligência: o ato mental projeta-se em atos motores - sendo o movimento expressão do pensamento, se constituindo, portanto, o ficar parado como obstáculo a sua aprendizagem: quando se lê um texto que não se compreende, há mudanças faciais ou de postura ou pode provocar movimentos bruscos ou espasmos.

ATIVIDADE VII

Pesquise sobre afetividade para Piaget, Vygotsky e Wallon, verificando as diferenças e semelhanças entre esses autores.

CARL ROGERS E A APRENDIZAGEM CENTRADA NA PESSOA

Vida e Obra

Carl Ranson Rogers nasceu em 8 de janeiro de 1902 em Oak Park e faleceu em 4 de fevereiro de 1987 na California. Cursou História, Teologia e Psicologia.Vindo de uma família protestante, desiste de ser pastor. Atuou na psicoterapia individual e de grupo e foi professor. Publicou O tratamento clínico da criança problema, Terapia centrada no cliente, Tornar-se Pessoa (1961) e Liberdade para aprender em nossa década.



http://mythosandlogos.com/Rogers.html

Ideias centrais

A premissa básica é que o ser humano é dotado de capacidade de crescimento constante de suas potencialidades. Em cada fase na vida, pode conseguir níveis de realização pessoal. Para Rogers, o tipo de relação que se estabelece entre as pessoas, é importante para a construção de si mesmo. Isso porque possibilita que as pessoas sejam mais confiantes em si ou não, que aprendem também confiar nas pessoas. Além disso, a pessoa tem uma autonomia, que pode fazer seu caminho, realizar mudanças na sua vida.

É um caminho interno, feito de escolhas, de medos, e do que ele chama de congruência: eu faço aquilo que penso e sinto.

Para Rogers, o tipo de relação que se estabelece no inicio da vida, é crucial na sua estruturação de si mesmo, mas acrescenta que a pessoa tem poder de autonomia, de realizar mudanças em sua vida.

Rogers e a educação

No plano da educação, Rogers criticou a educação americana por levar o aluno a ser passivo, por avaliações serem quantitativas, e por serem os professores detentores de saberes,

utilizando autoritarismo e medos. Ainda, criticou que na relação professor-aluno, não havia confiança.

O modelo que Rogers propôs foi de uma educação onde o professor fosse o facilitador do processo de aprendizagem, que confiasse em si e no processo de aprender do aluno, pois

> Aprendizagem é concebida como meio de crescimento, de desenvolvimento da autonomia e da capacidade de criação e expressão.

Para facilitar a aprendizagem, Rogers cita três condições: aceitação, autenticidade, confiança e compreensão empática.

Autenticidade significa ser honesto consigo mesmo, se expressando de acordo com aquilo que se sente e não de acordo com papeis estabelecidos. É algo não tão fácil, pois estamos bombardeados pela pressão do que "deve ser feito", dentro da sociedade.

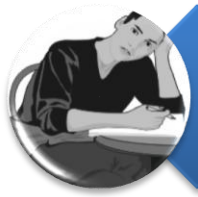
Para Rogers, "é difícil ser autentico, pois nos deparamos com o problema da busca de identidade, daquilo que somos e que escolhemos e que envolve desde nossa aparência, valores e até relacionamentos" (ROGERS, 1987, p. 121). Essa dificuldade surge pelos excessivos papeis sociais, aos quais ele denomina de máscaras.

A confiança: Rogers mostrava que nos ambientes escolares não há confiança: cada um reage a esse processo exigindo do aluno e por sua vez o aluno faz as atividades de forma mecânica. A confiança que Rogers fala é aquela incondicional na qual se acredita na sua capacidade de crescimento e de liberdade.

A compreensão empática é a capacidade de compreender e colocar-se no lugar dos outros, traduzida como "sei como está ou como se sente". Quando também se inclui um ouvir empático, sensível e preciso então realmente existe um clima de liberação estimulante da aprendizagem auto-iniciada e do crescimento. Confia-se que o estudante se desenvolva (ROGERS, 1986).

Segundo Rogers (1998) as condições facilitadoras mudam os relacionamentos de poder incutidos pelo social, pela política. Nesse clima de facilitação, o objetivo é tornar as pessoas melhores, mais confiantes, enfrentando medos e incertezas.

Aqui cabe um comentário sobre liberdade: Rogers apresentou o paradoxo da não diretividade. Isso significa que há uma liberdade de escolher, nas uma liberdade responsável: é o aluno responsável pela sua aprendizagem, facilitada pelo professor. Esse processo de liberdade pode ser motivado para problemas reais e que tenham significado para o aluno.



REFLITA: Como a teoria de Carl Rogers pode ajudar a aprendizagem das pessoas?

UNIDADE V

FRACASSO ESCOLAR E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Anterior aos anos 60 a preocupação com o fracasso escolar era pequena, pois, durante muito tempo mesmo nas sociedades ditas democráticas, considerou-se que a maioria das pessoas precisava de uma instrução mínima. Não saber ler ou contar pouco importava para as crianças que eram destinadas a trabalhar no campo ou nas fábricas. Assim, os fracassos eram mascarados pela estrutura escolar, que separavam os alunos desde seu ingresso na escola, pois parecia "normal" que a escola agrupasse crianças "nascidas para estudar" e outras "nascidas para o trabalho".

Atualmente, desde que se considera a educação como um investimento, o fracasso escolar tornou-se um problema da sociedade. As reformas escolares pretendendo "democratizar o ensino" com mais vagas nas escolas, o fracasso parece ser escamoteado: alunos seguem carreiras mais fáceis ou no ensino fundamental, continuam sem saber ler nem escrever; contudo, a relação entre sucesso escolar e origem social ainda é forte (PERRENOUD, 1999).

Charlot (2000) considera que existem apenas situações de fracasso vivenciadas pelas crianças. Ele afirma que a ideia de que a origem social da criança e sua suposta deficiência não são causas do fracasso escolar. Ele mostra que é preciso ver o que está ocorrendo e não apenas colocar o que está "faltando" no aluno.

Patto (1993) afirma que o fracasso escolar é decorrente de políticas públicas na qual a criança pobre é vista como portadora de deficiências (linguísticas motoras etc.) que decorrem da sua condição de vida. Para, ela, é a escola que dificulta a aprendizagem da criança. O fracasso da escola pública é resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização dos seus objetivos: reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as inclui através de relações hierárquicas de poder, da segmentação e da burocratização do trabalho pedagógico.

O fracasso da escola é administrado por um discurso científico que escudado em sua competência naturaliza esse fracasso aos olhos dos envolvidos no processo, principalmente a visão das famílias pobres como portadoras de defeitos morais e psíquicos.

Para entender esse posicionamento, é preciso lembrar que os especialistas que se preocuparam com os problemas escolares foram os médicos no final do século XVIII. E o desenvolvimento da psiquiatria ajudou as classificações dos “anormais”, aqueles que não conseguiam aprender. Essa ideia perdurou durante muito tempo, para explicar a não aprendizagem de milhares de criança.

Os estudos da Neurologia e Neuropsiquiatria eram desenvolvidos em laboratórios e anexos a hospícios e quando foram surgindo casos de não aprendizagem, criaram pavilhões especiais paras os “idiotas” que eram confundidos com os loucos. Com isso, a passagem da categoria de anormalidade se transpôs dos hospitais para as escolas. Tornaram-se os anormais escolares e as causas de fracasso são pesquisadas através de alguma anormalidade orgânica.

Gesser (2009) mostra que alguns autores definem surdez com “deficiência”, “falha”, “insuficiência” e “anormalidade”. Essa concepção levou-se a crer que se a pessoa tinha essa “deficiência”, era incapaz de aprender.

Com isso, se colocou um padrão social normalizador e consequentemente cheios de preconceito social. Historicamente, minorias como surdos, mulheres, negros, sofreram e ainda infelizmente sofrem preconceitos, por não estar num padrão que muitos consideram “normal”.

Hoje, algo está mudando, e pessoas estão sendo vistas sob prisma da diferença e não da deficiência, muito embora um longo caminho se tenha a percorrer para que pessoas se sintam realmente integradas na sociedade em que vivem. Ser diferente da norma (não ouvir) não significa que não se tem inteligência, sentimentos, sonhos, sexualidade e ser cidadão, mas é preciso formas de reduzir sentimentos de fracasso pessoal e escolar que muitos passam.

O que significa fracassar na escola?

Há consenso sobre a concepção de que o fracasso escolar se deve ao estudante que não consegue aprender o que a escola lhe coloca, mas considerando diversos fatores, como a formação do professor, os processos de avaliação e a própria forma como a sociedade estrutura a escola.

Assim o fracasso não é da criança como muitos insistem e é preciso considerar que o aluno não fracassa totalmente em tudo: há saberes que a escola não valoriza e que poderia facilitar sua aprendizagem.

Se a aprendizagem se constrói como advoga Piaget, se os processos intelectuais são mediados pela linguagem como colocou Vygotsky, a afetividade é importante para aprender como Wallon apontou, precisamos verificar como está sendo a formação do professor, quais condições de trabalho se coloca, quais políticas se apresentam para entender o quadro de fracasso que são sistemáticos na nossa sociedade.

Nunes (2009, p. 176) afirma que

O fracasso escolar não se limita ao não aprender do aluno. É também o reconhecimento oficial, a legitimação desse não aprender, é o que diz a escola sobre esse aluno ou o que faz a escola a esse respeito.

E nós sabemos o que a escola faz, quando não consegue que a criança aprenda: excluir crianças, minando sua autoestima e auto-confiança. Pior que isso, ajuda a uma exclusão social total: não há esperança, não há perspectivas de trabalho, não há sonhos. A sociedade e a escola colocam o peso e a responsabilidade do 'fracasso" unicamente nessas crianças, através de políticas, aspectos econômicos, sociais, familiares, psicológicos, pedagógicos e pessoais. Assim, concluímos que o fracasso é produzido por diversos fatores.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

É preciso distinguir dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, pois a dificuldade de aprendizagem pode ocorrer em condições sociais, afetivas e escolares adequadas.

Grisay (2004 apud NUNES 2009), afirma que o fracasso escolar é um fenômeno histórico, ligado ao surgimento da escola, enquanto as dificuldades de aprendizagem é um fenômeno universal, que afeta as pessoas em diferentes contextos.

Buscar uma definição do que sejam dificuldades de aprendizagem requer que muitos componentes sejam considerados, isso porque as causas são variadas englobando aspectos cognitivos, psicomotor e neurológico.

Samuel Kirk em 1962 definiu a dificuldade de aprendizagem como uma desordem ou desenvolvimento tardio de um ou vários processo referentes à linguagem, escrita causada provavelmente por uma disfunção cerebral mínima (TOMASINI, 1995).

Jardim (2001) define como a discrepância entre o potencial intelectual do aluno e o que a escola exige do mesmo.

Um diagnóstico amplo e com uma equipe multidisciplinar se faz necessário, pois, nem toda dificuldade de aprendizagem realmente o é. É preciso esclarecer que mesmo apresentando algumas dificuldades de aprendizagem, a capacidade intelectual da pessoa está preservada e podem aprender desde que sejam dadas as condições de uma metodologia específica.

ALGUMAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dislexia - é a dificuldade de leitura e de escrita. Há uma confusão com a ortografia das letras.

As pesquisas apontam que há um comprometimento da fisiologia e do sistema nervoso. As explicações variam dos campos neurológicos e psicológicos e na maioria dos casos ela é hereditária. As principais características são:

Inversão das letras p. b, d, v etc.

Inversão das sílabas

Omissões de palavras

Disortografia: Relacionadas às dificuldades da escrita,

Discalculia: Dificuldades nas habilidades matemáticas

Transtorno de atenção: dificuldade em manter a atenção e de concentrar-se.

Hiperatividade: inquietação, agitação motora e dificuldade nas relações interpessoais.

Muitos autores, a exemplo de Emília Ferreiro (2000), não concordam que existem dificuldades de aprendizagem e sim metodologias que não ajudam as crianças.

Sua pesquisa com milhares de crianças mexicanas apontam que existem estágios de desenvolvimento da escrita infantil, na qual elas hipotetizam sobre a língua. Assim, não haveria disortografia porque em algum estágio, a criança comete erros, que segue uma lógica própria.

Um dos nossos trabalhos em escola pública mostrou que muitas crianças que professores consideram com dificuldade de aprendizagem, na verdade não era; modificamos alguns aspectos da metodologia e essas dificuldades deixaram de existir (SALES, LUCENA e COELHO, 2004).

Na fase inicial de sua escrita, a criança faz desenhos e garatujas, depois relaciona letras com objetos, até atingir a escrita formal. Ate chegar aí comete “erros”, que são importantes no seu aprendizado. O que ocorre é que o ensino tradicional não aceita esses erros e coloca que a criança não aprende, impedindo assim, que siga um caminho de construção. Piaget viu nos erros infantis um caminho para entender sua lógica de pensamento, mas parece ainda difícil aceitá-lo como tal, já que a escola aceita o que é “certo” sendo este aquilo que já vem pronto para alunos memorizarem.

Um grande equívoco que se cometeu ao se colocar os princípios do construtivismo em sala de aula é que se podia deixar a criança errar até depois naturalmente acertar. A criança precisa do acompanhamento do professor, que aponte caminhos para acriança gradativamente alcance a linguagem escrita com suas regras e ortografias gramaticais.

ATIVIDADE VIII

Pesquise sobre dificuldades de aprendizagem que mais lhe interessar. Reflita até que ponto essas dificuldades podem interferir no sucesso ou fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Bahia, FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias- uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Editora Saraiva 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo; Editora Ática, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIS, Claudia e OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez editora, 1990.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2000.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

JALES,Carlos e JALES, Otaviana. O que é Psicologia? (Simples notas de aula) IN: SALES, Vilmária, SILVA, Margarida e BATISTA Jaqueline (orgs). **Psicologia na Educação – um referencial para professores**. João Pessoa, Editora Universitária, 2003.

JARDIM, Wagner. **Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental**. São Paulo: Loyola editora, 2001.

NUNES, Ana Ignez Belém e SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem. Processo, teorias e contextos.** Brasília, DF: Liberlivros, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar** - histórias, submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiros Editor, 1993.

PERRENOUD, Phillpe. **Efeito da moda ou resposta decisiva ao fracasso escolar**? In: Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALES, Vilmária. Dificuldades de aprendizagem, dificuldades de quem? As inteligências múltiplas como rota de superação. In: SALES, Vilmária, LUCENA, Vera e COELHO, Janine (orgs). **Compreendendo e trabalhando as diferenças com os (des) iguais**. João Pessoa, Editora Universitária, 2004.

TOMASINI, Acle. **Problemas de Aprendizaje.** Universidade Nacional de Mexico,1995

SOCIOLINGUÍSTICA

SOCIOLINGUÍSTICA

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Olá a todos e todas, neste semestre trabalharemos com a disciplina de Sociolinguística. Daremos ênfase aos aspectos históricos de formação da área; seus principais pressupostos norteadores e conceitos-chave. Espero que aproveitem bem esta disciplina!

UNIDADE 1

UM POUCO DE HISTÓRIA

A partir de meados do século XX, a área da Linguística sofre mudanças significativas. É nesse momento que ocorre a chamada virada paradigmática. Isto é, os estudos linguísticos passam a se interessar não pelo sistema da língua em si, mas também pelo seu uso. Assim, surgem diversos campos de investigação que promovem uma relação interdisciplinar. Assim, a Linguística articula-se com a filosofia e com outras ciências humanas como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a neurociência, a semiótica etc.

Para nós nesta disciplina interessa a articulação dos estudos da língua com os estudos sobre a sociedade. Tal junção permitiu o surgimento da Sociolinguística. Esta disciplina estuda as línguas na sua relação com as sociedades que as usam. Ela procura responder a questões do tipo "quem diz o quê?, onde?, quando?, como? e por quê?" Busca mostrar que toda e qualquer língua é constituída de diversas formas de uso, a depender de quem usa a língua, sua idade, o contexto social, etc.

Na perspectiva da Sociolinguística, o ser humano é por natureza plurilíngue (usa diversas línguas). E mesmo quando usamos nossa língua, esta se apresenta de diversos modos: por exemplo, em casa, usamos o idioma familiar; na escola, modificamos o nosso modo de usar a língua e interagimos com outras pessoas, colegas e professores, que trazem modos de usar a língua diferentes do nosso. Isto acontece em qualquer língua, seja ela o português brasileiro ou a LIBRAS.

As línguas então são um aglomerado de níveis de expressão, atestando que nenhuma comunidade é inteiramente homogênea. De fato, cada falante é, ao mesmo tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara.

Vamos então entender e conhecer um pouco da história da Sociolinguística!

BREVE HISTÓRICO DA SOCIOLINGUÍSTICA

O termo “Sociolinguística” apareceu pela primeira vez em 1953, num trabalho de Haver C. Currie. O estudo dessa disciplina desenvolveu-se nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, e o interesse despertado pela pesquisa deve-se:

a. à grande divulgação dos estudos de comunicação,

b. à necessidade de maior aproximação com outros povos, ou de conhecimento melhor da própria comunidade e

c. à divulgação dos estudos de Sociologia e Linguística.

O ano-chave para o surgimento da Sociolinguística nos Estados Unidos é 1964, com a publicação de livros de Gumperz, Labov, Hymes e a conferência de William Bright em Los Angeles.

Segundo Bell (1976, p. 28 apud ELIA, 1987, p. 65): “[...] a Sociolinguística (distinta da Sociologia da Linguagem) estaria enriquecida com dados de natureza social, o que lhe permitiria ir além da frase, no sentido de uma gramática da interação falante/ouvinte.”

A Sociolinguística enfrenta o desafio de tentar processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente caótico da língua na sua modalidade oral e/ou gestual. Podem ser chamados de sociolinguistas todos aqueles que entendem por língua um sistema de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana (Tarallo, 1982).

Entre sociedade e língua não há uma relação de mera casualidade. Desde que nascemos, um mundo de signos linguísticos nos cerca, e suas inúmeras possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais a partir do momento em que, pela imitação ou associação, começamos a formular nossas mensagens. Sons, gestos e imagens cercam a vida do homem moderno, compondo mensagens de toda ordem, transmitidas pelos mais diferentes canais. Em todos, a língua desempenha um papel fundamental, seja ela visual, oral ou escrita.

Desse modo, a corrente Sociolinguística, iniciada na década de 60, buscava desenvolver uma nova concepção do estudo da Linguística. A Sociolinguística ocupava uma posição central no processo de rompimento com a visão estruturalista da época. Isso fez com que a Sociolinguística

se tornasse uma das candidatas à sucessão do Estruturalismo como modelo hegemônico da ciência Linguística. A partir dessa contradição, surge não apenas a Sociolinguística, mas também outras duas correntes ou programas de pesquisa: a Etnografia da Fala e a Sociologia da Linguagem, capitaneadas respectivamente por Dell Hymes e Joshua Fishman.

Hymes destaca a importância da diversidade que caracteriza a dimensão sócio-histórica do fenômeno linguístico dentro do seu programa de pesquisa; ao passo que Fishman enfatiza a interação entre língua e sociedade. Sendo que nessas duas correntes, a língua deve ser entendida como forma verbal e comunicação social, institucionalizada por uma comunidade de usuários. De forma geral, essa nova disciplina tenta dar conta da dimensão sócio-histórica do fenômeno linguístico, ou seja, dos fatos concernentes à variação e à mudança Linguística e à interação entre a língua e a sociedade.

Assim, atribui-se à Sociolinguística o estudo das relações entre língua e sociedade. Aqui, língua deve ser entendida como um sistema de vários níveis integrados num todo historicamente estruturado. A Sociolinguística se ocupa, do estudo da possível incidência das forças sociais sobre os estratos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das línguas.

Foi William Labov que voltou a estudar a relação entre língua e sociedade e na posição, virtual e real, de sistematizar a variação existente e própria da língua falada.

É William Labov quem inaugura os estudos desta nova disciplina em 1963, quando analisa o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts (EUA). Após esta pesquisa, várias outras surgiram: como a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova York (1966); a língua do gueto, entre outros.

Labov inaugura uma vertente de estudos de orientação anti-saussuriana, ou seja, contrária à corrente dominante e que deu origem ao Curso de Linguística Geral. Assim, ao invés da *langue* - língua, como fez Saussure, Labov centra seus estudos na *parole*- fala/uso. E ainda enfoca o estudo da fala/uso de um ponto de vista social e não individual.

ATENÇÃO!

Para relembrar esta discussão langue/parole proposta por Saussure, sugiro vocês reverem o material da disciplina Teorias Linguísticas do semestre passado!

A língua então funciona como elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através dela que a realidade se transforma em signo, pela associação de significantes sonoros e significados arbitrários, processando, assim, a comunicação Linguística. Preti (1977, p. 2) afirma que a sociedade não é possível a não ser pela língua; e pela língua também o indivíduo.

UNIDADE 2

UMA NOVA NOÇÃO DE LÍNGUA: VARIAÇÃO E MUDANÇA

Diferente das propostas vigentes nas teorias Linguísticas da época (meados do século XX), em que a língua seria um sistema homogêneo, unitário; a Sociolinguística propõe a visão de língua como um sistema heterogêneo e plural. Isto é, a língua se apresenta de diversas formas a depender do uso feito pela comunidade Linguística. O fundamental dessa nova proposta se insere num entendimento novo da estrutura Linguística. A especulação Linguística a partir de uma visão de estrutura Linguística como homogênea pelos estruturalistas e gerativistas é considerada ineficaz por não ser compatível com a realidade; para os chamados sociolinguistas americanos, a estrutura é intrinsecamente heterogênea, e heterogeneidade e estrutura não são incompatíveis, ao contrário, são necessárias para o funcionamento real de qualquer língua.

Objeto da Sociolinguística

As pesquisas na área de Sociolinguística são feitas por entrevistas e/ou amostragem. O objeto da Sociolinguística é a língua falada/sinalizada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade Linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas a respeito dos usos linguísticos.

Uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.

O uso da língua depende de diversas variáveis: contextuais – situação de uso, estilísticas – jeito próprio do falante/usuário, etárias – cada idade tem um modo próprio de usar a língua, sociais – as diversas camadas sociais apresentam usos também específicos.

Segundo Tarallo (2002, p. 8), variantes Linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor. **A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável Linguística.**

Para se fazer um levantamento sobre as variáveis Linguísticas numa língua, deve-se seguir os seguintes passos:

1. Um levantamento exaustivo de dados de língua falada para fins de análises, dados estes que refletem mais fielmente o vernáculo da comunidade;

2. Descrição detalhada da variável, acompanhada de um perfil completo das variantes que a constituem;

3. Análise dos possíveis fatores condicionadores (linguísticos e não-linguísticos) que favorecem o uso de uma variante sobre a(s) outra(s);

4. Encaixamento da variável no sistema linguístico e social da comunidade: em que nível linguístico e social da comunidade pode ser colocado;

5. Projeção histórica da variável no sistema sociolinguístico da comunidade. A variação não implica necessariamente mudança Linguística.

Variedades Linguísticas

Os estudos da Sociolinguística podem ter alcances diversos, a depender dos seus objetivos, pode descrever a fala da cidade de Nova York, de uma comunidade do Rio de Janeiro, dos estudantes de informática ou dos surfistas.

Ao estudar qualquer comunidade Linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidades ou da variação. Toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar/sinalizar – chamadas variedades Linguísticas.

O conjunto de variedades Linguísticas utilizado por uma comunidade é chamado de **repertório verbal**. Qualquer língua, falada/sinalizada por qualquer comunidade, exibe sempre variações. Nenhuma língua apresenta-se como entidade homogênea, todas são representadas por um conjunto de variedades.

Língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade da Linguística não como um problema, mas como qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como “língua e fala” ou “competência e desempenho” – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total.

Todas as línguas do mundo são sempre continuações históricas – gerações sucessivas de indivíduos legam a seus descendentes o domínio de uma língua particular. As mudanças temporais são parte da história das línguas.

No uso corrente do dia a dia, as variações observadas na língua são relacionáveis a fatores diversos: dentro de uma mesma comunidade de fala, pessoas de origem geográfica, de idade, de sexo diferentes falam distintamente. Assim o fato de em uma determinada região, ser de uma classe social e falar/sinalizar de uma certa maneira é uma demonstração da variação presente na língua.



Vamos pensar em exemplos de palavras/expressões/sinais típicos de nossa comunidade Linguística que caracteriza o grupo ao qual pertencemos. Na plataforma moodle há uma atividade específica para isso!

A partir de agora veremos como os tipos de variedades Linguísticas existentes.

As variedades Linguísticas podem ser:

Variação Diatópica ou Geográfica – relaciona-se a diferenças Linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas.

Ex. Brasileiros e Portugueses. Pessoenses e gauchos. Surdos pessoenses e surdos recifenses.

Variação Diastrática ou Social – relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Classe social, idade, sexo e situação ou contexto social são fatores que estão relacionados às variações de natureza social.

Ex. Classe social – um advogado e um ambulante possuem linguagens diferentes.

Idade – o uso de léxico particular, como presente em certas gírias ("maneiro", com sentido de uma avaliação positiva) denota uma faixa etária mais jovem.

Sexo – o uso freqüente de diminutivos, como "bonitinho", costumam ocorrer na fala feminina.

Situação ou contexto social – qualquer pessoa modifica a sua fala/sinal, de acordo com o(s) seu(s) interlocutor(es) – se este é mais velho ou hierarquicamente superior, ou ainda, segundo o lugar em que se encontra: um bar ou uma conferência. Todo falante varia sua fala/sinal segundo a situação em que se encontra.

Cada grupo social estabelece um contínuo de situações cujos pólos extremos e opostos são representados pela formalidade e informalidade.

Ex. A situação da defesa de uma tese de mestrado e a comemoração que ocorre à aprovação, envolvendo as mesmas pessoas.

As variedades Linguísticas utilizadas pelos participantes das situações devem corresponder às expectativas sociais convencionais. Aprende-se a falar/sinalizar na convivência, aprendemos quando devemos falar/sinalizar de um certo modo, quando devemos falar/sinalizar de outro e, ainda, quando devemos ficar em silêncio. Isto, porque os membros de qualquer comunidade adquirem lenta e inconscientemente as competências comunicativa e Sociolinguística, com respeito ao uso apropriado da língua.

Mudança Metafórica – é uma interação social particular em que o indivíduo decide mudar de variedade Linguística sem que tenha ocorrido mudança de situação.

Ex. "Aonde a senhora pensa que vai?", pergunta o pai à filha. O pronome de tratamento "senhora" está carregado de ironia.

Variações Estilísticas ou Registros – são as variações Linguísticas relacionadas ao contexto, ocorrem quando os indivíduos diversificam sua fala/sinal, usam estilos ou registros distintos, em função das circunstâncias em que ocorrem suas interações verbais.

Os indivíduos adequam suas formas de expressão às finalidades específicas de seu ato enunciativo, sendo que tal adequação decorre de uma seleção dentre o conjunto de formas que constitui o saber linguístico individual, de um modo mais ou menos consciente. A seleção de formas envolve, naturalmente, um grau maior ou menor de reflexão por parte do indivíduo: o uso do estilo formal, em relação ao informal requer uma atuação mais consciente.

As variedades Linguísticas e a estrutura social

Em qualquer comunidade de fala podemos observar a coexistência de um conjunto de variedades Linguísticas. Na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades Linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais.

Em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores. “Uma variedade Linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” Gnerre.

É evidente a existência de variedades de prestígio e de variedades não prestigiadas nas sociedades em geral. Tradicionalmente, o melhor modo de falar e as regras do bom uso correspondem aos hábitos dos linguísticos dos grupos socialmente dominantes. Na tradição ocidental – a variedade padrão.

Variedade padrão – representa o ideal de homogeneidade em meio à realidade concreta da variação Linguística - algo que por estar acima do corpo social, representa o conjunto de suas diversidades e contradições.

A variedade padrão não detém propriedades intrínsecas que garantem uma qualidade “naturalmente” superior às demais variedades. A padronização é historicamente definida: cada época determina o que considera como forma padrão. O que é padrão hoje pode tornar-se não padrão, e o que é considerado não padrão pode ser estabelecido como padrão.

Ex. “dereito”, “despois”, “frecha”, “premeiramente”, são encontradas na carta de Pero Vaz Caminha, de 1500. E “frauta”, “escuitar”, “intonce” em Os Lusíadas, de Camões, de 1572. Falar em

línguas “simples”, “inferiores”, “primitivas”, para a Linguística não tem nenhum fundamento científico. Toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. É absolutamente impróprio dizer que há línguas pobres em vocabulário. Não existem também sistemas gramaticais imperfeitos.

Se uma determinada sociedade necessitar de um léxico específico, pode ser feito um empréstimo linguístico ou pode ser criada uma nova palavra em função do novo conceito.

Os aspectos gramaticais apresentam-se sempre como sistemas organizados e coerentes de regras. Uma língua não é homogênea, é produto de sua história e de seu presente, não existem línguas nem variedades “inferiores”. “Julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social”. As avaliações sociais feitas em relação a uma língua se baseiam em critérios não linguísticos: são julgamentos de natureza política e social. Não é casual, portanto, que se julgue “feia” a variedade dos falantes da zona rural, de classe social baixa, com pouca escolaridade, de regiões culturalmente desvalorizadas.

Para a Sociolinguística as diferenças Linguísticas observáveis nas comunidades em geral são vistas como um dado inerente ao fenômeno linguístico. Preconceito Linguístico – é a não aceitação da diferença Linguística, é um comportamento social facilmente observável. Ocorre com a rejeição a certas variedades, concretizada na desqualificação de pronúncias, de construções gramaticais e de usos vocabulares, é compartilhada sem conflito pelo senso comum.

Existe sempre um conjunto de variedades Linguísticas em circulação no meio social Aprende-se a variedade a que se é exposto, e não há nada de errado com essas variedades. Os grupos sociais dão continuidade à herança Linguística recebida.

Os grupos situados embaixo na escala social não adquirem a língua de modo imperfeito não deturpam a língua “comum”. Pensar que a diferença Linguística é um mal a ser erradicado justifica a prática da exclusão e do bloqueio ao acesso a bens sociais. Trata-se sempre de impor a cultura dos grupos detentores do poder aos outros grupos – e a língua é um dos comportamentos do sistema cultural.

Cabe aos usuários das variedades não-padrões adotar a variedade socialmente aceitável – pelo menos, em certas circunstâncias, como em situação de fala pública ou durante uma entrevista de emprego. Por que aprender outro modo de falar? Onde adquirir este outro modo de falar? A motivação para falar de um outro modo é sempre social, e isso pode ser produzido pela escola, ou pela experiência social.

A Sociolinguística estuda a língua em toda a sua variedade. Ela considera a variação Linguística um fato que deve ser explicada: Quais são as formas de variação? Quais são as causas da variação? Quais são as funções de tanta variação nas línguas? Qual é a relação entre essa variedade e o uso social que é feito da língua?

A mudança, ao contrário, pressupõe a evidência de estado de variação anterior, com a resolução de morte para uma das variantes.

Mudança Linguística

Atribulações históricas têm feito com que numerosos povos mudem de língua no curso dos tempos. A adoção de um idioma novo acarreta o esquecimento, a morte do antigo, que as novas gerações vão progressivamente desprezando. São, de fato, os povos que, seduzidos pelo superior prestígio de uma outra língua, adotam-na em prejuízo daquela que haviam recebido dos antepassados.

A mudança da língua é um fenômeno muito complexo. A morte de uma delas é precedida de um período de bilinguismo – presença de duas línguas, mais ou menos longo, em que se trava árdua luta pela supremacia. O que decide a vitória é o prestígio que decorre de: valor utilitário, glória literária e situação social dos falantes (cf. SILVA NETO, 1957). Pouco a pouco, o que menos satisfaz essas condições vai sendo falada por um número cada vez menor de pessoas e acaba por ser relegada ao uso das camadas sociais inferiores. Logo a língua é totalmente esquecida nos centros urbanos e o seu emprego se limita a círculos rurais cada vez mais afastados. Finalmente chega o dia em que morre a última pessoa capaz de entendê-la.

UNIDADE 3

FAMÍLIAS DE LÍNGUAS

Para começar!

Você sabe quantas línguas há no mundo? Será que a língua tem uma relação direta com o país/nação? Que tal pesquisar sobre isso? Há uma atividade no moodle específica sobre isso, acesse!

Uma **família de línguas** é um grupo de línguas aparentadas historicamente e que parecem derivar de uma língua mais antiga que, por diversificação dialetal, deu lugar a diferentes línguas, normalmente ininteligíveis entre si. Em sentido estrito, uma família de línguas é agrupamento de línguas que derivam de um ancestral comum.

Reconhecimento do parentesco

Os estudos comparativos mediante os métodos da linguística histórica têm permitido provar que a maioria das línguas não estão isoladas, elas formam grupos ou famílias,. O estudo de muitas famílias tem permitido reconstruir as diversas protolínguas ou línguas ancestrais.

O ancestral comum à maioria de famílias não é conhecido ou conhecido só de forma direta em poucas ocasiões, já que o registro histórico da maioria das línguas é muito curto. No entanto, é possível recuperar muitas das características do ancestral comum de línguas relacionadas aplicando o método comparativo – um procedimento de reconstrução desenvolvido no século XIX pelo linguista August Schleicher.

As famílias de línguas podem ser subdivididas em unidades menores, normalmente denominadas ramos (a história de uma **família de línguas** representa-se frequentemente como uma árvore).

O ancestral comum de uma **família** (ou um **ramo**) conhece-se como "protolíngua". Por exemplo, a protolíngua reconstruída da bem conhecida família indoeuropea é o protoindoeuropeu (desta língua, no entanto, não se conservam restos escritos, já que foi usada antes da invenção da escrita).

Algumas línguas da família indo-européia

Grande Família: Indo-Europeu
Família: línguas germânicas
Línguas: alemão, dinamarquês, holandês, inglês, norueguês, sueco
Família: línguas românicas
Línguas: catalão, espanhol, francês, italiano, português
Família: línguas célticas
Línguas: irlandês, gaélico escocês, galês, bretão
Família: línguas helênicas
Línguas: grego
Família: línguas eslávicas
Línguas: croata, polonês, russo, tcheco
Família: línguas indo-arianas
Línguas: bengali, hindi, nepali

No caso das línguas de sinais temos o seguinte:

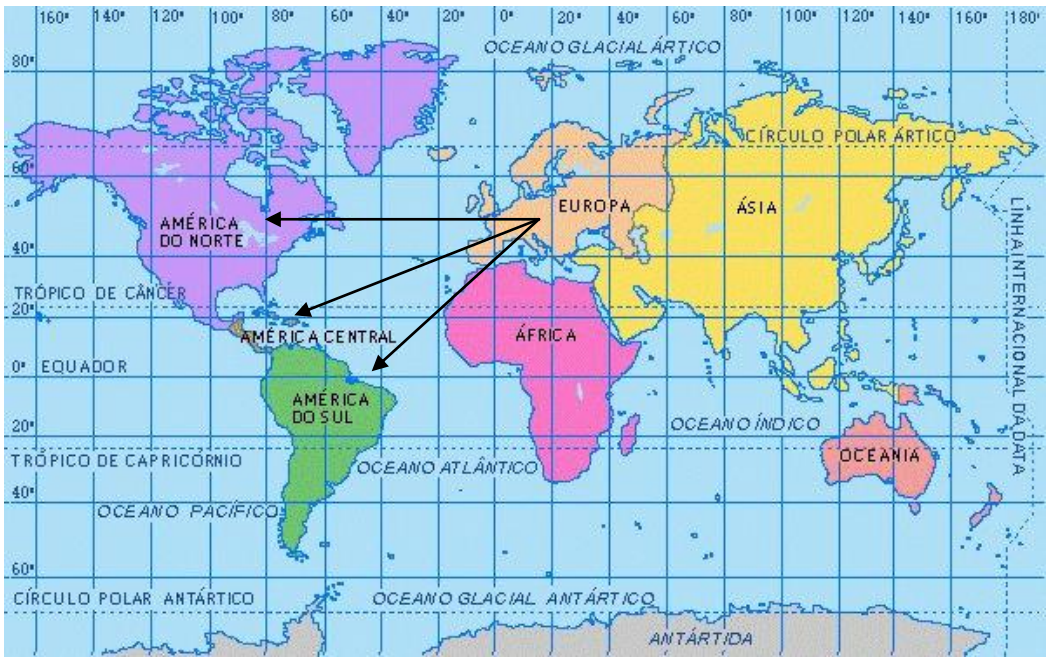
Entre as línguas de sinais também podem se estabelecer conexões históricas. Assim, por exemplo, a moderna língua de sinais francesa, a língua de sinais norte-americana e a língua de sinais mexicana têm evoluído a partir de variantes da mesma língua: a antiga língua de sinais francesa (usada pela comunidade de surdos de Paris durante o século XVIII). Já a língua de sinais britânica não tem parentesco com a língua de sinais norte-americana, ainda que os britânicos e os norte-americanos ouvintes usem variantes do inglês. Isto é, um usuário de língua de sinais norte-americana terá menos dificuldade para comunicar-se com um usuário de língua de sinaiss francesa que com um usuário de língua de sinais britânica.

Famílias conhecidas de línguas de sinais:

- **Baseadas na Língua Francesa de Sinais (LSF).** Línguas originadas na antiga língua de sinais

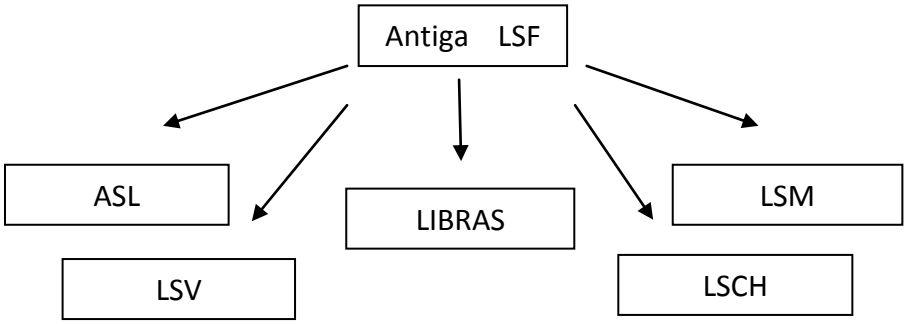
francesa, da que derivam a moderna língua de sinais francesa (LSF), a língua de sinais americana (ASL), a língua brasileira de sinais (LIBRAS), a língua de sinais mexicana (LSM), a língua de sinais venezuelana (LSV), a língua de sinais italiana (LIS), a língua de sinais da Irlanda (IRSL), a língua de sinais chilena (LSCH) e as línguas de sinais ibérias: a língua de sinais espanhola (LSE), a língua de sinais catalã (LSC).

O mapa a seguir ilustra a trajetória das línguas:

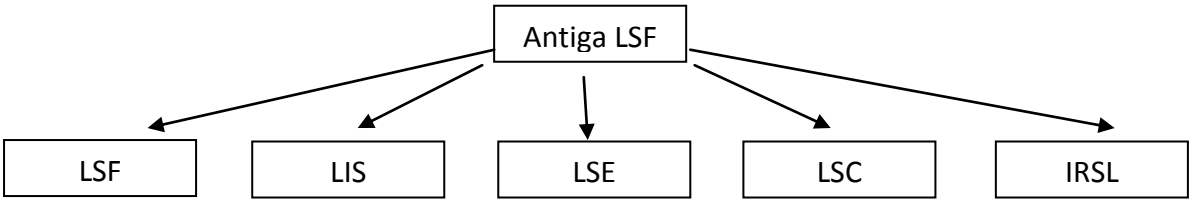


Fonte: http://planetageo.sites.uol.com.br/fmapas.htm

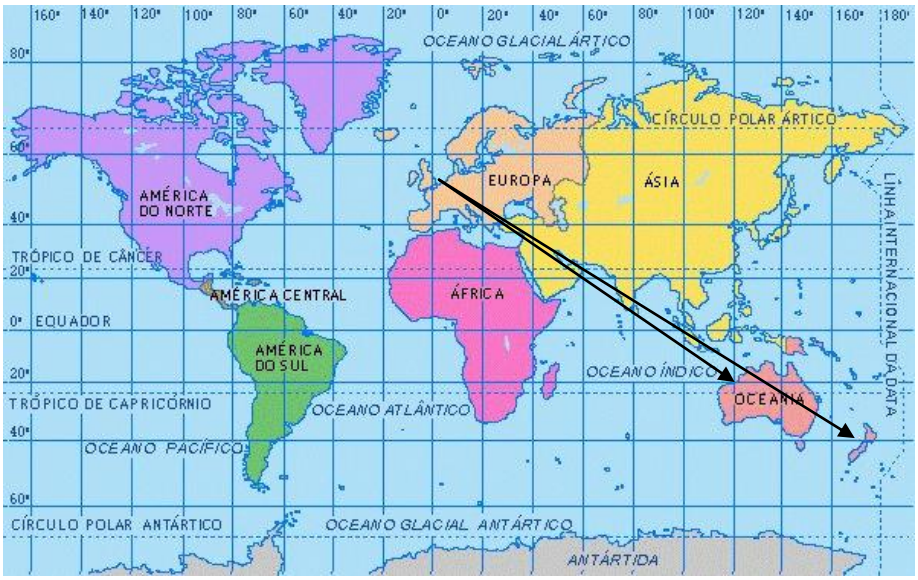
O fluxograma 1 demonstra esta relação de parentesco entre as línguas no continente americano:



O fluxograma 2 demonstra a relação de parentesco entre as línguas no continente europeu:

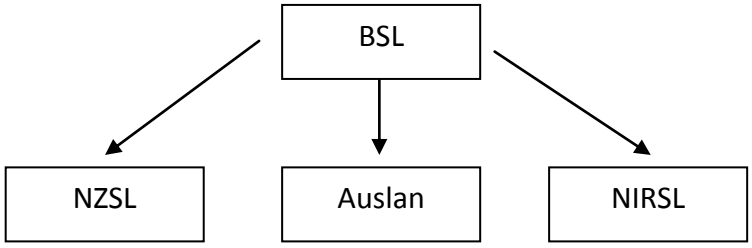


- **Baseadas na Língua Britânica de Sinais (BSL)**. Línguas originadas na língua de sinais britânica (BSL), que se diversificou durante o século XIX dando lugar à língua de sinais australiana (Auslan), a língua de sinais de Nova Zelandia (NZSL) e a língua de sinais da Irlanda do Norte (NIRSL).

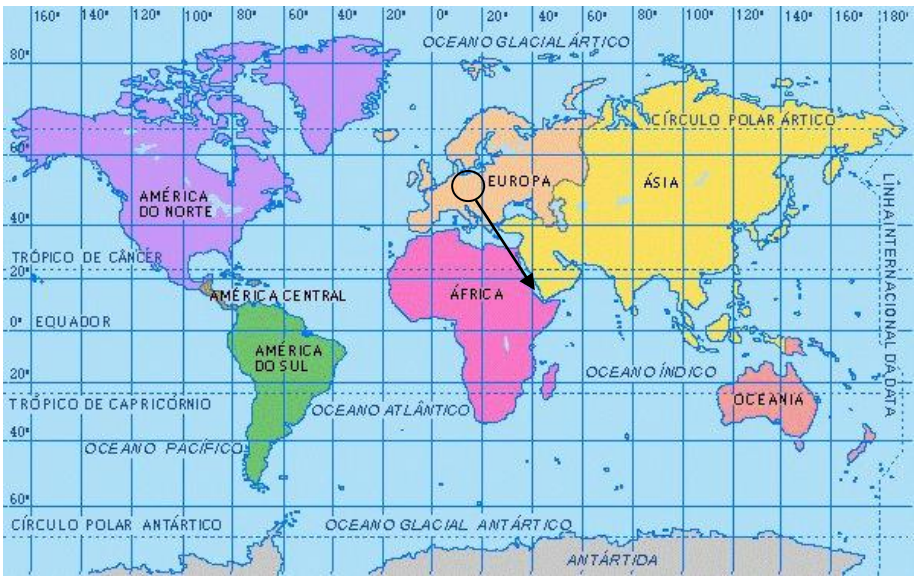


Fonte: http://planetageo.sites.uol.com.br/fmapas.htm

O fluxograma 3 demonstra a relação de parentesco entre as línguas originadas da BSL:

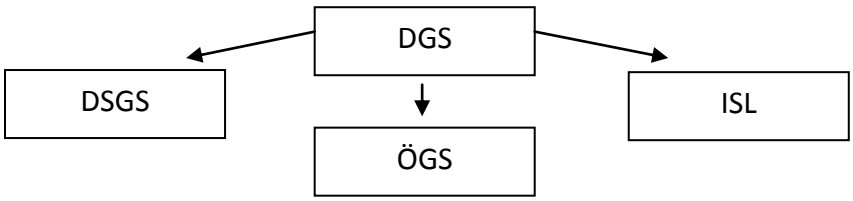


- **Baseadas na língua de sinais alemã (DGS)**. Línguas originadas na língua de sinais alemã (DGS), que se considera relacionada com a língua de sinais da Suíça alemã (DSGS), a língua de sinais austríaca (ÖGS) e provavelmente a língua de sinais israelita (ISL).



Fonte: http://planetageo.sites.uol.com.br/fmapas.htm

O fluxograma 4 demonstra a relação de parentesco entre as línguas originadas da DGS:

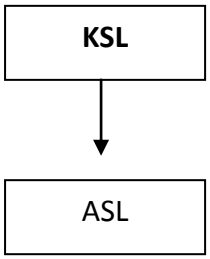


- **Baseadas na língua de sinais de Kent (KSL)**. Línguas originadas na antiga língua de sinais de Kent, usada durante o século XVII, que deu lugar à língua de sinais utilizada em Martha's Vineyard (Massachusetts) e que influiu de maneira importante na língua de sinais americana (ASL).



Fonte: http://planetageo.sites.uol.com.br/fmapas.htm

O fluxograma 5 demonstra a influência da KSL na ASL, que tem também uma relação de parentesco com a LSF:



Como se observa mapear e organizar as línguas histórica e socialmente é uma tarefa fundamental para salvaguardá-las como bens humanos.

Agora é com você

Você conhece a história de sua comunidade Linguística? Como ela surgiu? Que influências teve de outras variedades e/ou línguas? Que tal pesquisar sobre isso?

Teremos atividades na plataforma moodle sobre estas questões.

UNIDADE 4

A DISTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS

As línguas são distribuídas de modo desigual no mundo. Os falantes de apenas uma língua, o chinês mandarim, somam quase um bilhão de pessoas (quase 15% da população do mundo).

Se acrescentarmos as 7 línguas mais faladas no mundo (inglês, espanhol, hindi/urdu, árabe, russo, bengali, português), chega-se a uma porcentagem entre 40 e 45% da população mundial. Se esses 45% da população falam 8 línguas, os próximos 50% falam outras 300 línguas; e os últimos 5% falam as mais de 6.000 línguas restantes.

Assim percebemos a imensa desigualdade de distribuição das línguas. Enquanto uma língua (chinês mandarim) é falada por quase 1 bilhão de pessoas, existem centenas de línguas que são faladas por menos de 1000 pessoas, ou 100 pessoas, ou mesmo 10 pessoas, como no caso de algumas línguas indígenas brasileiras.

Mas, como destaca McCleary isso nem sempre foi assim.

> "Antigamente havia muito mais línguas no mundo, apesar de a população ser menor. Cada local, cada grupo, tinha sua língua. A hegemonia das "grandes línguas" começou com a tecnologia da escrita e o estabelecimento das civilizações que dominavam grandes áreas geográficas e impunham suas línguas. Só no Brasil, estima-se que na época do descobrimento havia por volta de 1.175 línguas indígenas. Hoje há pouco mais de 180. Isso quer dizer que, nos últimos 500 anos, com a dominação da civilização européia no Brasil, 1.000 línguas foram perdidas. Ainda hoje dezenas de línguas indígenas brasileiras estão ameaçadas de extinção. A morte de línguas continua acontecendo. Alguns linguistas estimam que, nos próximos 50 anos, 50% das línguas que existem hoje – 3500 dos quase 7000 línguas – vão morrer" (p. 9).

CONCEITOS-CHAVE EM SOCIOLINGUÍSTICA

Falares e dialetos

Quando as diferenças entre o jeito de falar de uma região e outra são poucas, podemos chamar essas maneiras diferentes de falar "falares". Quando as diferenças são numerosas e sistemáticas, e atingem não só a pronúncia e o léxico, mas também a gramática, podemos chamar as variedades regionais "dialetos". Para a Sociolinguística, "dialeto" significa uma variação regional.

O português brasileiro e o português europeu são considerados dialetos do português, e na escrita são quase idênticos. Mas o brasileiro que não está acostumado a ouvir o português europeu vai ter muita dificuldade de entender alguém falando fluentemente. Os linguistas consideram que atualmente as duas variedades são tão diferentes que constituem dois sistemas linguísticos distintos, ou seja, que são duas línguas diferentes.



A libras é um dialeto da língua de sinais francesa?? No moodle temos atividades sobre isso?

Segundo McCleary, do ponto de vista linguístico, todas as variedades de uma língua têm o mesmo valor; não existe uma variedade "melhor" que outra. Mas do ponto de vista político e social, uma variedade é considerada a melhor: a variedade padrão. Mas se essa variedade padrão é uma das variedades, por que ela também não pode ser chamada dialeto? Basicamente não se costuma chamar a variedade padrão "dialeto" porque dialeto quer dizer uma variedade regional. A variedade padrão não é mais restrita a uma região. Ela representa todo um país. As pessoas que vivem nas várias regiões de um país podem falar dialetos diferentes, mas quando ouvem a variedade padrão, eles sentem que aquilo também pertence a eles. Alguns dos agentes de padronização são:

O estabelecimento da variedade como "língua oficial"

O uso da variedade em todos os documentos oficiais

O estabelecimento da variedade como a língua para a educação

A publicação de materiais didáticos na variedade

A publicação de gramáticas normativas baseadas na variedade

A publicação de dicionários baseados na variedade

O uso da variedade em revistas e jornais

O uso da variedade nos meios de comunicação (TV, rádio)

O uso da variedade na literatura

Propaganda sobre as "virtudes" da variedade

Não é necessário que todos esses meios sejam usados. Cada um contribui um pouco. O que se nota é que alguns dependem do poder político, e outros dependem do poder econômico (publicação, meios de comunicação) (p. 16)

Dica de Leitura!

Muitas vezes o excessivo valor atribuído à variedade padrão leva a uma perspectiva preconceituosa às demais variedades de uma mesma língua. Um excelente livro para se compreender melhor esta discussão é Preconceito Linguístico O que é? Como se faz? do autor Marcos Bagno.

Agora é com você

Há outros fenômenos pesquisados em sociolinguistica, são eles: gírias,jargões, estrangeirismos, aportuguesamento, empréstimo, absorção.No moodle temos uma atividade específica sobre este assunto, acesse!

Línguas crioulas, pidgins e línguas francas

Uma língua crioula é uma língua nascida habitualmente em uma comunidade composta de origens diversas. Esta comunidade não compartilha previamente nenhuma língua, e como tem necessidade de se comunicar, se vê obrigada a valer-se de um idioma que não é o de nenhum

delas. O resultado é uma língua que toma o léxico (normalmente muito deformado) da língua imposta e que, no entanto, tem uma sintaxe que se parece mais a de outras línguas crioulas que à da língua materna. Os países africanos vivem esta realidade.

- Um ***pidgin*** é uma linguagem caracterizada por combinar os rasgos sintácticos, fonéticos e morfológicos de uma língua com as unidades léxicas de outra. O *pidgin* não é habitualmente de nenhum grupo étnico ou social; costuma ser a língua que emprega um imigrante em seu novo lugar de residência, ou uma lingua franca usada em uma zona de contacto intenso de populações Linguísticamente diferenciadas, como um porto muito ativo; os *pidgins* foram frequentes também nas colônias, misturando elementos da língua da nação dominante com os dos nativos e os escravos introduzidos nela.
- **Língua franca** (ou *lingua franca*) é o idioma adotado para um entendimento comum entre um grupo de várias coexistentes. A aceitação pode dever-se por mútuo acordo ou por questões políticas. Na Europa durante uma parte da antigüedad adoptaram-se como línguas francas o grego e o latim. No mundo atual, o inglês se apresenta como *lingua franca* especialmente nas organizações internacionais e nas publicações científicas de alcance internacional.

Línguas isoladas

Uma **língua isolada** é uma língua natural para a que não se provou nenhum parentesco com outra língua viva ou morta. Provavelmente, uma língua isolada é aquela que não pertence a nenhuma família de línguas propriamente dita (isto é, ela é o única membro de sua família). O ainu, o euskera, o buruchasqui ou burushaski e o sumerio são exemplos de línguas classificadas frequentemente como isoladas. Também na América existem línguas isoladas, como o mapuche (América do sul), o purépecha (México) ou o zuñi (Estados Unidos).

Línguas isoladas e quase isoladas

- **Pirahã**. Algumas línguas converteram-se em línguas isoladas em tempos históricos depois do desaparecimento de todas as demais línguas da família. Um exemplo é o pirahã, língua indígena do Brasil, último sobrevivente da família mura de línguas.

Também temos línguas de sinais consideradas isoladas ou quase isoladas:

Língua de sinais da Nicarágua, surgida na segunda metade do século XX;
Língua de sinais das planícies de Norteamérica (*Indian Sign Language, Great Plains Sign Language*);
Língua de sinais adamorobe, de Ghana.

Será que a língua de sinais no Brasil também sofreu crioulização? Você sabe a sua história?

Em 1855, D. Pedro II traz ao Brasil um professor surdo francês chamado Hernest Huet, iniciando a educação dos surdos da Corte. No ano seguinte, é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Surdos (INES) que geralmente utiliza a Língua de Sinais no trabalho com os surdos lá atendidos. Em 1868, o cargo de diretor é passado a Tobias Leite e é estabelecida a obrigatoriedade do ensino da linguagem articulada e da leitura de lábios (MOURA, 1997).

Em 1889, o governo brasileiro determina que, por não estar apresentando resultados favoráveis, a linguagem articulada e a leitura de lábios devem ser ensinadas apenas àqueles alunos que mostram um bom aproveitamento sem prejudicar a escrita. Em 1897, reinicia-se o ensino da linguagem articulada, porém, esta só vem mostrar resultados favoráveis na administração do Dr. João Brasil Silvado (1903-1907). Em 1911, o INES, seguindo todas as tendências mundiais estabelece o oralismo puro dentro das classes, porém o uso de sinais ainda permanece até 1957, momento em que há proibição oficial (CARVALHO; LEVY, 1999).

Durante muitos anos, o Instituto teve um caráter educacional oralista visando a integração do surdo à sociedade ouvinte e, desde já, estigmatizando o indivíduo surdo não falante como incapaz, sendo imposto a ele o caráter de alguém que necessita de ajuda, da “caridade” e da assistência da pessoa ouvinte (MOURA, 1997).

É na década de 70 que chega ao Brasil a Comunicação Total, após a visita de uma professora de surdos a Gallaudet University, Ivete Vasconcelos, professora da Escola Santa Cecília, no Rio de Janeiro0. Na década de 80, o Instituto Santa Terezinha, um internato em São Paulo voltado à educação dos surdos, deixa de utilizar a abordagem oral e passa a ter um enfoque bimodal (introdução da Língua de Sinais em sala de aula) para aquelas crianças que não se beneficiaram do oralismo imposto até então. O objetivo é propiciar o desenvolvimento pedagógico e também a oralidade, como ocorre até os dias atuais. É na década de 80, também, que são iniciadas as discussões a respeito do Bilinguismo no Brasil (CARVALHO; LEVY, 1999).

No Brasil, os estudos sobre as línguas de sinais se iniciam na década de 1980, por Ferreira-Brito e Felipe, seguidas por Karnopp e Quadros. (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS, KARNOPP, 2004; FELIPE, 2006).

Além desta língua de sinais usada nos centros urbanos brasileiros, há o registro de outra língua de sinais no Brasil, a Língua de Sinais Urubu-kaapor, de uma comunidade indígena localizada na floresta amazônica, no norte do Maranhão. Os Kaapor ou Urubu-kaapor compõem uma população com dez aldeias e estima-se que, para cada setenta e cinco ouvintes, haja um surdo. Julga-se que hoje existam menos de dez Urubu-kaapor surdos. De acordo com os estudos de Jim Kakumasu (2004), esta língua diferencia-se da Língua de Sinais dos Índios da Planície Norte-americana, por ser intra-tribal e não inter-tribal. (Di DONATO, 2010).

As abordagens educacionais para surdos no Brasil, assim como no mundo, foram fortemente dominadas pelo Oralismo que veio perdendo sua força nos últimos 30 anos pelo baixo aproveitamento do surdo em geral e por influência de outras formas de comunicação vigentes. Podemos apresentar, assim, as principais formas de trabalho com o surdo.

Na filosofia de ensino Oralista, predominante nos cursos de formação de grande parte dos professores que ensinaram em instituições especializadas para surdos, a aprendizagem da fala era o ponto central. Seu objetivo principal era a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, desenvolvendo, portanto a linguagem oral, enxergando a surdez como uma deficiência que deveria ser tratada e minimizada através da estimulação auditiva e com isto fazer com que o surdo desenvolvesse uma personalidade de ouvinte, alcançando assim a normalidade (CARVALHO; LEVY, 1999).

Durante muito tempo, as filosofias oralistas predominaram na área da educação das pessoas surdas e deficientes auditivas. Em muitos casos, o sucesso foi observado, entretanto, muitos surdos não alcançavam o uso da língua oral fazendo com que esta filosofia não atingisse os objetivos propostos. Com isso, na década de 60 surge a Comunicação Total e por volta de 1970-1980 a Comunidade Surda constrói uma forte organização e toma seu lugar na sociedade, onde a Língua de Sinais passou a ser divulgada (CARVALHO; LEVY, 1999).

Agora é com você

Como se observa, a trajetória da constituição da língua de sinais no Brasil foi de muita luta! E o português brasileiro? Você conhece a sua história de formação? No moodle temos uma atividade específica sobre isso.

Unidade 5

BILINGUISMO: SOCIAL E INDIVIDUAL

Cada nação tem sua língua ou línguas oficiais como, por exemplo, o Canadá que possui a língua inglesa e a francesa. Os países que possuem somente uma língua oficial são, politicamente, monolíngües, os que possuem duas ou mais são bilíngues.

Mas, em todos os países, existem minorias Linguísticas que por motivo de etnia e/ou imigração, mantém suas línguas de origem, embora as línguas oficiais dos países, onde estas minorias coabitam, ou politicamente fazem parte, sejam outras. Este é o caso das tribos indígenas no Brasil e nos Estados Unidos e dos imigrantes que se organizam e continuam utilizando suas línguas de origem, como nos Estados Unidos e na França. Os indivíduos destas minorias geralmente são discriminados e precisam se tornar bilíngues para poderem participar das duas comunidades por estarem inseridos em comunidades Linguísticas que utilizam línguas distintas.

Nesses casos pode-se falar de bilinguismo social, já que uma comunidade, por algum motivo, precisa utilizar duas línguas.

Há também o bilinguismo individual que é a opção de um indivíduo para aprender outra língua além da sua materna, embora isso não seja uma necessidade de sua comunidade Linguística.

Trazendo essa temática para os Surdos, em todos os países, eles são minorias Linguísticas como outras, mas não devido à imigração ou à etnia, já que a maioria nasce de famílias que falam a língua oficial da comunidade maior, a qual também pertencem por etnia; eles são minoria Linguística por se organizarem em associações onde o fator principal de agregação é a utilização de uma língua gestual-visual por todos os associados. Sua integração está no fato de poderem ter um espaço onde não há repressão ou discriminação devido ao fato de poderem se expressar da maneira que mais lhes satisfazem para manterem entre si uma situação prazerosa no ato de comunicação.

Quando imigrantes vão para outros países, formando minorias Linguísticas ou guetos, a língua que trazem, geralmente, é a língua oficial de sua cultura, sendo respeitada, enquanto língua, no país para onde imigram, mas as línguas dos Surdos, por serem de outra modalidade - gestual-visual - e por serem utilizadas por pessoas consideradas "deficientes" - por não poderem, na maioria das vezes, expressarem-se como ouvintes - eram desprestigiadas e, até bem pouco tempo, proibidas de serem usadas nas escolas e em casa de criança surda com pais ouvintes.

Este desrespeito, fruto de um desconhecimento, gerou um preconceito e pensava-se que este tipo de comunicação dos Surdos não poderia ser língua e, se os surdos ficassem se comunicando por "mímica", eles não aprenderiam a língua oficial de seu país. Mas as pesquisas que foram desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa mostraram o contrário. Se uma criança surda puder aprender a língua dos sinais da Comunidade Surda de sua cidade à qual será inserida, ela terá mais facilidade em aprender a língua oral-auditiva da Comunidade Ouvinte, a qual também pertencerá (FELIPE, 1991).

Considerando que todas as línguas, em essência, são sistematizadas a partir de universais linguísticos, que as tornam linguagem humana, é preconceito e ingenuidade dizer, hoje, que uma determinada língua é superior a qualquer outra, mesmo em relação à modalidade, já que elas independem dos fatores econômicos ou tecnológicos, não podendo ser classificadas em desenvolvidas, subdesenvolvidas ou, ainda, primitivas (FELIPE, 1889).

As línguas se transformam a partir das comunidades Linguísticas que a utilizam. Uma criança surda precisará se integrar à Comunidade Surda de sua cidade para poder ficar com um bom desempenho na língua de sinais desta comunidade.

Como os surdos estão em duas comunidades, precisam manter esse bilinguismo social, e uma língua ajuda na compreensão da outra.

Unidade 6

BILINGUISMO EDUCACIONAL[15]

> *O contexto bilíngue configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando* (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 13).

Moura (1997) define o Bilinguismo como uma filosofia educativa que permite o acesso pela criança, o mais precocemente possível, a duas línguas: a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa na modalidade oral (aqui no Brasil). Para Brito (1995), numa linha bilíngue, o ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras, ou seja, em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências Linguísticas na primeira língua dos surdos (língua de sinais) e depois, sedimentada a linguagem nas crianças, ensina-se a língua majoritária, (a Língua Portuguesa) como segunda língua.

Assim como a Comunicação Total, a prática bilíngue possui também aspectos variantes. Esses aspectos são explicados por Moura (1997) da seguinte forma: o momento em que devem ser introduzidas as experiências sistemáticas com a segunda língua; a ênfase na modalidade falada e escrita (há quem defenda a aquisição da língua majoritária só na modalidade escrita); e à extensão em que se considera o processo de identidade cultural da pessoa surda que convive em comunidades de surdos e de ouvintes, caracterizando-se como um ser bicultural ou não, isto é, o nível de vinculação com a língua, de identidade cultural e de participação em comunidades ouvintes e de surdos.

[15] Este tópico foi escrito com base na dissertação de mestrado de Delgado, 2008.

De acordo com a concepção socioantropológica, a surdez é compreendida como experiência visual (SKLIAR, 1997), desestabilizando ideias preconcebidas sobre a chamada normalidade. Tal experiência visual, segundo o autor, não é restrita a uma capacidade de produção e compreensão especificamente Linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas que se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.

A questão da língua de sinais está intimamente relacionada à cultura surda. Esta, por sua vez, remete à identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte).

Partindo desse pressuposto, a proposta de ensino bilíngue para as minorias Linguísticas tem se mostrado não somente a alternativa mais ética, mas também a mais eficaz no sentido de otimizar o desenvolvimento linguístico, cultural, cognitivo e psicológico e, conseqüentemente, o potencial acadêmico de crianças de grupos minoritários, como é o caso dos surdos (LEITE, 2004).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), o contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato e atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando.

Segundo Lacerda (2000), a abordagem bilíngue para a educação de surdos preconiza que este deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de "aprendizagem". A proposta educacional que envolve a língua de sinais permite o desenvolvimento rico e pleno da linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário.

Para que as interações possam fluir, a criança surda deve ser exposta o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência Linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo (LACERDA, 2000).

Observamos, então, que o objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário.

A filosofia bilíngue possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança surda, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito, sem perder a possibilidade de integrar-se numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais poderia ser introjetada pela criança como uma língua valorizada, o que até hoje tem sido bastante difícil, apesar de ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas (MOURA, 1993).

O uso acadêmico da língua de sinais mostra-se bastante complexo. As escolas especializadas no atendimento aos surdos, em geral, contam com professores ouvintes que fazem uso insatisfatório da língua de sinais. Muito freqüentemente, a língua de sinais é usada como apoio para a linguagem oral e não como uma língua propriamente dita (MOURA, 1993). Além disso, tais escolas não possuem uma pedagogia desenvolvida para esse fim e acabam servindo-se de estratégias pedagógicas desenvolvidas para os ouvintes, o que dificulta ainda mais a aprendizagem dos surdos (TRENCHE, 1995). Em contrapartida, ao optar pela inserção do aluno surdo na escola regular, isso precisa ser feito com certos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, considerando as peculiaridades Linguísticas desses sujeitos.

Vejamos os exemplos na cidade de João Pessoa- PB:

Em levantamento feito em 2010 foram encontradas 19 instituições públicas (estaduais e municipais), privadas e filantrópicas que atendem a surdos. Como disposto na tabela a seguir:

Tabela 1: Instituições de Ensino que atendem Surdos na cidade de João Pessoa (CAVALCANTE ET AL, 2010)

Instituição	**Rede**	**Quantidade de Alunos Surdos**
Escola 1	Estadual	70
Escola 2	Estadual	54
Escola 3	Estadual	20
Escola 4	Estadual	16
Escola 5	Estadual	21
Escola 6	Estadual	02
Escola 7	Estadual	17
Escola 8	Estadual	08
Escola 9	Federal	04
Escola 10	Filantrópica	56
Escola 11	Municipal	05
Escola 12	Municipal	01
Escola 13	Municipal	06
Escola 14	Municipal	20
Escola 15	Municipal	16
Escola 16	Municipal	10
Escola 17	Municipal	04
Escola 18	Municipal	04
Escola 19	Privada	04

São 08 (oito) escolas da rede estadual, 08 (oito) da rede municipal, 01 (uma) da rede federal, 01 (uma) da rede privada e 01 (uma) filantrópica.

Como se pode observar em algumas escolas o quantitativo é bastante significativo (por exemplo na escola 1; 2; e 10), mas como é o ensino nestas escolas de João Pessoa e no país como um todo?



No moodle temos uma atividade específica sobre isso!! Participe!!

Uma possibilidade de inserção do aluno surdo nas classes regulares é ele ser acompanhado de um intérprete de língua de sinais. Dessa forma, o aluno recebe a informação escolar na língua de sinais, que é sua língua de domínio, de uma pessoa com competência nessa língua.

Sabemos, entretanto, que muitas vezes o intérprete não apresenta um conhecimento sufuciente dos vários conteúdos específicos que são ministrados em sala de aula. Isso pode influenciar nas ideias transmitidas devido à falta de conhecimento daquele conteúdo em especial. O professor ouvinte ministra suas aulas sem se preocupar em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando em uma língua que domina.

É preciso que haja um reconhecimento de que os alunos necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação e, então, devem ser oferecidos, por exemplo, apoios tecnológicos e humanos. Um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais.

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil

> "as garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que é reconhecido o estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngue à informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos" (BRASIL, 2002, v. 2, p. 62).

A proposta de educação bilíngue sugere-nos mudanças que se mostram necessárias, sendo a mais importante delas o respeito à língua de sinais como língua natural e de direito do surdo. Outra mudança refere-se à condição bilíngue do surdo, ou seja, ele deverá ter acesso à língua de sinais por meio do contato com a comunidade surda (dado o fato de 95% dos surdos serem filhos de pais ouvintes e adquirirem tardiamente a língua de sinais), possibilitando que a língua majoritária, oral e escrita, seja trabalhada como segunda língua. Portanto, o surdo deverá ser bilíngue, pois este modelo parte do reconhecimento de que devem ter contato com duas línguas, sendo uma destas a língua de sinais (SANCHEZ, 1990).

E "quando o bilinguismo afirma que as línguas de sinais dos surdos são línguas naturais, reivindica para a Língua de Sinais o mesmo *status* linguístico de todas as línguas naturais" (*op.cit*., p. 1). Nessa perspectiva, a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura, conforme lembra Behares (1993). Para este autor, a passagem para a educação bilíngue significa uma mudança ideológica com respeito à surdez e não uma mudança meramente metodológica. Afirma que a educação bilíngue se propõe a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas.

Tal experiência pode ampliar as discussões sobre os caminhos no trabalho com alunos surdas. O surdo precisa ser respeitado em sua condição Linguística e, na medida em que tal condição é respeitada, ele pode se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira adequada e satisfatória. Mas, para que isso ocorra, é preciso que sejam geradas algumas condições especiais, respeitando e propiciando o desenvolvimento e o uso de sua linguagem (QUADROS, SCHMIEDT, 2006).

Dica de Leitura!

Sobre o bilinguismo na comunidade surda, sugerimos o artigo de Ronice Quadros: *O bi do bilinguismo* na educação de surdos In: Surdez e bilinguismo.1 ed.Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36. Temos uma versão em pdf do artigo no moodle! Acesse!

Unidade 7

A LÍNGUA COMO BEM CULTURAL

Até agora vimos o quanto a relação entre língua e sociedade, vista sob a perspectiva da Linguística discute temas relevantes. Nesta última unidade, procuraremos enfocar as diversas ações institucionais e de políticas públicas que visam reconhecer a língua como um bem cultural e identitário de uma comunidade. Para isso, apresentaremos algumas leis e decretos vigentes que legislam sobre as línguas brasileiras. Línguas brasileiras no plural porque sabemos que o Brasil é um país plurilíngue com uma língua oficial majoritária – o português brasileiro – mas com diversas outras línguas pertencentes a comunidades diversas, tais como a LIBRAS.

As línguas faladas no Brasil são classificadas em cinco categorias histórico-sociológicas, de acordo com sua origem histórica e cultural e sua natureza semiótica. Podem ser:

- Indígenas
- de comunidades Afro-Brasileiras
- de Imigração
- de Sinais
- Crioulas
- Língua Portuguesa do Brasil e suas variações dialetais

O MEC tem desenvolvido políticas educativas específicas visando educação plurilíngue em áreas indígenas (principalmente na região norte) e de imigração (principalmente na região sul do país).



DICA DE PESQUISA: Acesse o site do MEC no endereço sugerido e procure pelas ações desenvolvidas visando o plurilinguismo no Brasil. No moodle você encontrará o site!

Sabemos que as políticas específicas de fomento à educação respeitando a diversidade Linguística são um instrumento de salvaguarda dessas línguas como bem cultural. No Brasil algumas leis e decretos foram instituídos visando a manutenção deste bem cultural que é a língua de uma comunidade. Po exemplo no caso da LIBRAS, temos a **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002, que** dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências; e o **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.**



DICA DE PESQUISA: No moodle há links que você pode acessar para ver outras leis e decretos referentes às diversas línguas presentes no Brasil, acesse!

O Inventário Nacional da Diversidade Linguística(INDL)

O que é o INDL?

O Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) é instrumento de levantamento e registro das línguas faladas pelas comunidades Linguísticas brasileiras. Foi criado através do Decreto nº. 7.387, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, assinado em 09 de dezembro de 2010.

A ideia deste inventário constitui-se numa ação inédita do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e contribuirá e muito para o registro e proteção das línguas existentes em território brasileiro. Estas línguas são constitutivas da história e da cultura do Brasil. Devem ser entendidas como referências culturais da nação, tal qual ocorre com outros bens de natureza material ou imaterial. São elas:

- Línguas indígenas;
- Línguas de comunidades Afro-Brasileiras;
- Línguas de Imigração;
- Línguas de Sinais;
- Línguas Crioulas;
- Língua Portuguesa brasileira e suas variações dialetais

O Inventário visa a dar visibilidade à pluralidade Linguística brasileira e a permitir que as línguas sejam objeto de uma política patrimonial que colabore para sua manutenção e uso.

Os resultados do Inventário Nacional da Diversidade Linguística serão expressos em um formulário, único para todas as línguas, de modo que se possa ter uma visão geral e comparável da diversidade Linguística do Brasil. Seu preenchimento será relativo aos itens relevantes ou possíveis para cada língua ou categoria de línguas (por exemplo: o item *literatura escrita* ficará em branco para línguas em que não se produziram textos escritos).

Escopo geral do Inventário

Por inventário entende-se o formulário que recebe os resultados da pesquisa de uma língua, orientando a visão dos grupos de trabalho para determinados pontos, julgados necessários para se avaliar o estado da língua inventariada: número de falantes, território, grau de reprodução intergeracional, entre outros; e a criação de planos de salvaguarda coerentes com os resultados que se pretende alcançar. Esses inventários vão integrar um banco de dados denominado Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil. Cada língua terá seus dados, coletados segundo diversas metodologias, apresentados no seguinte formulário, composto das seguintes seções:

I. Apresentação
II. Introdução
III. Identificação da língua
IV. Demografia
V. Caracterização Linguística e histórico-cultural
VI. Distribuição geográfica
VII. Usos na sociedade
VIII. Ações sobre a língua
IX. Literatura oral e escrita
X. Produção Audiovisual
XI. Estudos sobre a língua
XII. Acervo

A produção do inventário

O formulário de dados terá um campo para registro de falantes de outras línguas que não a língua que está sendo pesquisada, porque muitas vezes os movimentos migratórios levaram falantes de línguas de uma região para regiões remotas em relação à origem da comunidade Linguística em questão. Isso vale, sobretudo, para as comunidades plurilíngues e servirá para encontrar falantes da língua em lugares insuspeitados, causa de deslocamentos e migrações muitas vezes de longo prazo. O grupo de pesquisa precisará, portanto, garantir visitas de campo nos lugares onde a presença da língua é variável, isto é, onde há falantes e não-falantes, e onde há falantes de mais de uma língua em uma única localidade.

O INDL possibilitará um levantamento bibliográfico prévio das línguas, incluindo seu nome e as referências bibliográficas sobre ela. Pressupõe também um sistema informatizado para inclusão desses dados bibliográficos, que ficarão à espera dos dados aportados pelos grupos de pesquisa. O intuito é que esses dados sejam disponibilizados via internet para qualquer cidadão brasileiro.

Antes da implantação do INDL, que se dará a partir de 2011, foram desenvolvidos projetos-piloto, coordenados por linguistas, com oito línguas diferentes (entre 2009 e 2010), tanto nas áreas rurais como nos ambientes urbanos. Para isso, foram desenvolvidas parcerias do IPHAN com diversas instituições:

ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística;
UNESP – Universidade Estadual Paulista;
USP – Universidade de São Paulo;
UNB – Universidade de Brasília;
UFPB – Universidade Federal da Paraíba;
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco;
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro;
UCS – Universidade de Caxias do Sul
Museu Nacional;
MPEG– Museu Paraense Emílio Goeldi;
IPOL – Instituto de Políticas Linguísticas;

As línguas inventariadas no projeto-piloto foram as seguintes:

Língua indígenas

- Inventário da LÍNGUA JURUNA
  (Coordenadora: Cristina Martins Fargetti / UNESP)
- A Língua ASURINÍ do Tocantins: projeto-piloto para a metodologia geral do INDL
  (Coordenadora Ana Suely Cabral/ UNB)
- Inventário da LÍNGUA AYURU
  (Coordenadora Ana Vilacy Galucio / MPEG)
- Levantamento sócio-linguístico e documentação da língua e das tradições culturais das COMUNIDADES INDÍGENAS NAHUKWA E MATIPU DO ALTO-XINGU
  (Coordenadora Bruna Franchetto / Museu Nacional/UFRJ)
- Inventário da LÍNGUA GUARANI-MBYÁ - língua indígena de grande população e extensão territorial
  (Coordenadora Rosângela Morello / IPOL)

Língua de imigração

- Inventário do TALIAN
  (Coordenadora Marley Pertile/ UCS)

Língua de comunidade afro-brasileira

- Levantamento etnolinguístico de COMUNIDADES AFRO-BRASILEIRAS: MINAS GERAIS E PARÁ (Margarida Petter e Márcia Oliveira / USP)

Língua de Sinais

- A LIBRAS no Nordeste - um levantamento sociolinguístico das variantes usadas nas comunidades de surdos de João Pessoa-PB e Recife-PE
  (Coordenadoras: Marianne Cavalcante/UFPB; Evangelina Faria/UFPB; Wanilda Cavalcanti/ UNICAP

Além de permitir uma melhor estimativa de custos e prazos para o inventário e, portanto, garantir editais mais adequados, os projetos-piloto serviram para a divulgação do programa do inventário da diversidade Linguística e para orientar as entidades proponentes, que poderão se preparar melhor para o trabalho e elucidar dificuldades metodológicas.

Como se vê, o INDL constitui-se num instrumento de consolidação das línguas como um bem cultural.



Para saber mais: No moodle há uma listagem dos sites dos projetos-piloto desenvolvidos no âmbito do INDL, acesse!

Como vimos ao longo desta disciplina, as questões que envolvem a sociolinguística são amplas e instigantes, ao final deste semestre esperamos que você tenha aproveitado esta diversidade! Obrigada pela participação!

Abaixo trazemos uma lista de livros básicos para esta disciplina e que deverão estar disponíveis na biblioteca de seu pólo!

LIVROS SUGERIDOS

BAGNO, M. Preconceito Linguístico: o que é como se faz? Ed. Loyola, 2005.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: l**etramento, variação e ensino. Ed. Parábola, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a socioLinguística em sala de aula. Ed. Parábola, 2008.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** Ed. Ática, 1982.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e surdez:** um estudo com adultos não-oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico:** o que é como se faz? Ed. Loyola, 2005.

Bagno, M.; Stubbs; Gagné. **Língua maternal:** letramento, variação e ensino. Ed. Parábola, 2006.

BAKER, C.; COKELY, D. *American sign language: a teacher´s resource texto n grammar and culture.* [s.l., s.n.] 1980 IN: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a socioLinguística em sala de aula. Ed. Parábola, 2008.

BOUVET, D. 1990 IN: LACERDA, C. B. F. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos.* **Caderno Cedes**, ano XX nº 50, p. 70-83, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50a06v2050.pdf. Acesso em: 18.04.2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino de língua portuguesa para surdos**, v. 2. Brasília, 2002.

BRITO, L.F. **Por uma gramática da Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

CAETANO, K.E. **Pressupostos linguísticos sobre a aquisição da língua escrita na educação de surdos.** Acesso em: 07/04/2007. Online (http://www.letras.ufrj.br/abralin/boletim/boletim21_tema61.html).

CARVALHO, A.P.P.; LEVY,C.C.A.C. *A História dos Surdos contada por ouvintes*. In: LEVY, C.C.A.C.; SIMONETTI, P. **O surdo em si maior.** São Paulo: Roca, 1999.

CASTRO, A. R.; CARVALHO, I. S. **Comunicação por língua brasileira de sinais.** 2. ed. Brasília: Senac, 2005.

CICCONE, M. **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M.J.F. **Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na educação de surdos.** Espaço: informativo técnico-científico do INES. nº 18/19. Rio de Janeiro: INES, 2003.
25

FAMULARO, F. 1999 IN: LACERDA, C. B. F. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos.* **Caderno Cedes**, ano XX nº 50, p. 70-83, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50a06v2050.pdf. Acesso em: 18.04.2007.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. São Paulo: Artmed, 2003.

_____ Problemas cognitivos e linguísticos dos surdos. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FONSECA, V. R. J. R. M. (org.) **Surdez e deficiência auditiva:** a trajetória da infância à idade adulta. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GÓES, C. **Linguagem, surdez e educação.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, R.A. An essay on language. Filadelfia / Nova York: Chilton Books, 1968. IN: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HICKOK; BELLUGI; KLIMA; *Como o cérebro humano processa a língua? Novos estudos sobre os sinais dos surdos sugerem uma resposta.* IN: **A língua de sinais no cérebro.** Revista Scientific American. Edição Especial. Brasil, 2005.

KARNOPP, L. B *Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo.* IN LODI, A. C. B. & Harrison, K. M. P. & TESKE, O. (orgs). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

KLIMA; BELLUGI, 1979 IN: LACERDA, C. B. F. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos.* **Caderno Cedes**, ano XX nº 50, p. 70-83, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50a06v2050.pdf. Acesso em: 18.04.2007.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Ed. Parábola.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno Cedes**, ano XX nº 50, p. 70-83, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50a06v2050.pdf. Acesso em: 18.04.2007.

LEITE, T.A. **O ensino de segunda língua com foco no professor:** história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. Dissertação de Mestrado em estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2004.

LOEW, R. Learning american sign language as a first language: roles and reference, 1980 IN: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

McCLEARY, L. **Sociolinguistica.** Curso Licenciatura em Letras-libras. UFSC, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALKHMIN, T. *Sociolinguística*. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. Vol.1. São Paulo: Cortez, 2001. (p.21-47)

NASCIMENTO, L.C.R. **Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier.** Dossiê. Grupo de estudos e educação. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.253-262, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

PERLIN, G. *Identidades surdas.* IN: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

POIZNER; NEWKIRK; BELLUGI; KLIMA, 1981 IN: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAUSURRE, F. **Curso de Linguística geral.** 20.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SKLIAR, C. **La Historia de los Sordos:** Una Cronología de Malos Entendidos y de Malas Intenciones. Trabalho apresentado no III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos. Mérida. Venezuela, 1996.

_____ Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. IN: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2).

SOUSA, W. P. A. **Os movimentos discursivos: interações entre crianças surdas e entre surdos e ouvintes.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, 2006.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Campinas: Martins Fontes, 1998.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** Ed. Ática, 1982.