

*Secção II: Estudos de revisão, ensaios e pesquisa empírica em EE*

## Línguas e Linguagens. Língua Gestual Portuguesa e Português

**Isabel Sofia Calvário Correia**

Escola Superior de Educação - Politécnico de Coimbra

icorreia@esec.pt

### **Resumo**

Este artigo resulta de uma conferência apresentada no 1º Encontro Internacional de Educação Especial e versa sobre as diferenças essenciais entre a língua portuguesa e a língua gestual portuguesa, apresentando algumas sugestões de atividades didáticas que possibilitem aprendizagens significativas para os alunos surdos

**Palavras-chave:** Português; língua gestual portuguesa; morfologia: didática do português e da língua gestual portuguesa; alunos surdos

### **Abstract**

This paper summarizes a conference presented at the 1st International Meeting of Special Needs Education and it is about the main differences between Portuguese language and Portuguese Sign Language, containing some suggestions of practical activities that may help students and teachers on the task of teaching Portuguese to deaf students.

**Keywords:** Portuguese language; portuguese sign language; morphology; portuguese didactics; portuguese sign language didactics ; deaf students

Este artigo consolida algumas reflexões que realizei aquando do 1º Encontro Internacional de Educação Especial em que participei como convidada. O que pretendi fazer não foi partilhar quaisquer investigações no âmbito da Educação Especial, nem tão pouco falar da Língua Gestual Portuguesa (lgp) como ferramenta de apoio em programas de comunicação aumentativa e/ou alternativa. Falei, e a seguir escreverei, como estudiosa de línguas e como alguém que, pela experiência no ensino de surdos, se preocupa em encontrar metodologias didáticas eficazes para o seu sucesso escolar e, sobretudo, para o seu autónomo conhecimento do mundo.

Começamos então por olhar para o surdo. Para isso, há que assumir que perspectiva seguimos: o lado médico ou o lado antropológico. A perspectiva médica, normalmente, encara a surdez como um “problema a tratar, a corrigir”, ignorando que as pessoas surdas possuindo uma língua específica poderão, conseqüentemente, ter uma cultura e identidade particulares. Não querendo julgar, nem sabendo, a perspectiva médica no sentido de potenciar ganhos auditivos ao surdo, essa é, aliás, uma questão que cabe ao surdo e aos médicos, partilho da opinião de Skliar (1998) que entende o surdo como um ser cultural, espelho da comunidade minoritária em que se insere:

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o facto de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à idéia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica. (Skliar 1998, p. 28).

Desta forma, assumo uma perspectiva antropológica uma vez que o caminho que sigo é olhar a pessoa surda enquanto alguém diferente, mas ao mesmo nível que eu. A meu ver, esta é a opção que os professores que tenham crianças, jovens ou adultos surdos devem tomar pois só assim se podem construir aprendizagens significativas que enriquecem ambas as partes envolvidas. Escolhendo, então, o caminho da igualdade pela diferença, cabe-nos, a nós educadores, não apenas mostrar o nosso mundo e pensar sobre ele, mas, em primeiro lugar, conhecer o mundo do outro e o seu pensamento. Ora, aludindo à já consagrada teoria de Vigotsky abaixo citada, temos de perceber de que palavras é feito o pensamento surdo:

a relação entre pensamento e palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa (...) O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir (Vigotsky, 1993, p.108).

A Língua Gestual Portuguesa (lgp) é uma língua natural convencional, com signos arbitrários e pseudo-icónicos, que se constitui como veículo de expressão de uma comunidade<sup>32</sup>. Desta forma, temos de perceber este idioma como um sistema de signos bifaces, ou seja, compostos por

---

<sup>32</sup> Entenda-se, nesta aceção, língua natural como um sistema espontâneo de comunicação humana, estreitamente dependente da especificidade biológica da linguagem, localizada sensivelmente no hemisfério esquerdo (Fromkin & Rodman, 1993; Hub Faria, Isabel, et al, 1996) que nos permite usar criativamente uma língua, isto é, combinar palavras de diversas formas para construir um número ilimitado de frases.

significante e significado<sup>33</sup>, que não são uma representação mimética da realidade extralinguística. Este facto é facilmente comprovado se observarmos uma conversa em lgp entre duas pessoas: quem não conheça o idioma não compreenderá a mensagem.

Estamos, assim, longe da mímica. Porém, aludi acima a gestos pseudo-icónicos, termo que uso (Correia, 2009) e que tentarei clarificar, por oposição à noção de gesto arbitrário, através de alguns exemplos<sup>34</sup>. Se observarmos o gesto de “leite”, cuja transcrição gráfica em *signwriting* (sw) é  poderemos verificar que nada na sua execução nos dá ideia do conceito que representa. Tal facto acontece também na língua portuguesa (lp) onde o contínuo fónico [lejtɨ]<sup>35</sup> nada nos diz da forma, consistência, cor, aspeto, sabor, etc., da bebida a que nos referimos. Todavia, se escrevermos “ão ão” tentamos graficamente imitar o som que culturalmente decidimos ser o do cão, pois, como sabemos, as onomatopeias, formas linguísticas de representar os sons da natureza, variam consoante o idioma. Também na lgp há gestos que, à semelhança dos onomatopaicos da língua oral lusa, tentam representar de forma mais fiel, icónica, o mundo extralinguístico. Veja-se o exemplo de bola escrito em sw que representa a execução  de uma forma circular e fechada, logo, semelhante ao objeto. Ainda assim, em experiências que já realizei no ensino de linguística da lgp e em sessões de divulgação da lgp, o público que não conhece este idioma não responde de forma automática: podia ser mundo, sol, queijo, entre outras palavras equivalentes que se referem a algo redondo<sup>36</sup>.

Até aqui, percebemos que a lgp e a lp são duas línguas que convivem no mesmo território geopolítico, que, sendo línguas naturais humanas têm propriedades comuns, mas, sendo dois idiomas terão, necessariamente, diferenças. Como já vimos, a lgp é de modalidade visuogestual, ou seja, é produzida com as mãos, que ocupam um espaço sintático específico, normalmente em frente ao gestuante, complementada por articuladores lábio faciais, por exemplo, a boca, as bochechas, e percebida pelos olhos. A lp é uma língua oroauditiva, de modalidade oral e receção auditiva, como todos facilmente reconhecemos.

Os fonemas, unidades mínimas significativas, combinam-se e formam unidades maiores, as palavras. Através de um número finito de fonemas, vulgo sons de uma língua, construímos o léxico. Por exemplo, usamos o fonema /p/ em imensos vocábulos. Também na lgp temos unidades mínimas, os queremas<sup>37</sup> que, sem particularizar sub-divisões e especificidades de cada um<sup>38</sup>, podemos identificar como:

---

<sup>33</sup> Entendemos significado e significante, na esteira de Saussure (1996), ou seja, ao significado corresponde o conceito ou imagem mental que temos do referente e ao significante a sua concretização fónica no caso de uma língua oral ou, acrescento, gestual no caso de um idioma que representa conceitos através do sistema visuo-motor. Usamos também o conceito de arbitrariedade do signo linguístico seguindo o mesmo autor supracitado, isto é, relação entre as palavras e os objetos que representam é imotivada.

<sup>34</sup> A representação gráfica dos exemplo da LGP, no sistema de *signwriting*, a que adiante voltaremos, é da responsabilidade de Rafaela Silva, a quem publicamente agradecemos.

<sup>35</sup> Transcrição fonética da forma gráfica <leite> usando símbolos baseados no Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

<sup>36</sup> Por isso, utilizo, ao contrário de Amaral et al (1994) que designam estas formas gestuais de icónicas, mas na linha de Wendy Sandler, o termo pseudo- icónicos.

<sup>37</sup> Usamos o termo queremas proposto por William Stokoe, um dos primeiros linguistas que estudou uma língua gestual, a American Sign Language (ASL), e que, baseando-se na etimologia das palavras e considerando que as línguas gestuais são produzidas com as mãos, propôs o termo querema, cuja raiz grega *khiros*, significa mão, tal como a mesma raiz *phonos*, da palavra fonema, significa voz. Para outra perspetiva terminológica veja-se Quadros & Karnopp, 2004.

Configuração, Localização, Orientação, Expressão e Movimento. A título de exemplo veja-se, em sw, a configuração “punaise aberta” ↯ que, combinada com os outros queremas acima enunciados pode formar gestos, ou, se se preferir, palavras gestuais diversas.

Como se compreende pelos exemplos anteriores, ambos os idiomas possuem propriedades comuns às línguas, de que destacámos a dupla articulação<sup>39</sup> descrita acima. A organização sintática da Igp não é idêntica à da Ip, nem poderia sê-lo, pois a primeira não é uma língua produtiva no que respeita a preposições, não flexiona da mesma forma, logo, estas características morfológicas motivam que as frases se tendam a organizar em OSV (objecto-sujeito-verbo) ou SOV (sujeito-objeto-verbo) e não em SVO (sujeito-verbo-objeto) como o português. Também foi já visível ao longo deste artigo que as línguas gestuais possuem um sistema de escrita específico, o *signwriting*, desenvolvido por Valerie Sutton nos anos 80 e, infelizmente, ainda pouco usado no nosso país, apesar de já haver investigação neste domínio<sup>40</sup>. Este sistema respeita a organização dos queremas, da sintaxe e da prosódia<sup>41</sup> das línguas gestuais que, pela sua especificidade, não poderiam socorrer-se de um sistema alfabético para representar graficamente os signos gestuais.

Tentei nos parágrafos precedentes resumir simultaneamente a especificidade da Igp e a sua proximidade ao português. Percebendo, então, que estamos perante uma língua humana, fruto da capacidade inata da Linguagem que todos possuímos, importa agora sugerir algumas formas de entrecruzar as duas línguas no quotidiano dos surdos em geral e no ambiente escolar dos alunos em particular.

Como é sabido, desde dois mil e nove, existe no nosso país uma rede de escolas que acolhem alunos surdos para que lhes seja proporcionado um ensino bilingue. Refiro-me às Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) cuja filosofia de base, regida pelo dec. Lei 3/2008, vai ao encontro do que está consagrado na Constituição da República Portuguesa, artigo 74º, ponto 2, alínea h, que defende a Igp como expressão cultural da comunidade surda que importa preservar e que deve ser usada para e por essa comunidade, também, como língua de ensino. Assim, para que haja aprendizagens significativas é conveniente que ambas as partes, docentes e discentes, tenham práticas pedagógicas inclusivas, respeitando diferenças e particularidades que todos têm.

Não me refiro aqui a contextos de multideficiência, nem tão pouco a práticas específicas de intervenção com esse tipo de alunos, mas, como disse no início deste artigo, tenho em mente os alunos surdos e as suas diferenças enquanto seres biculturais que queremos que sejam. Para além disso, penso também em alunos surdos que estejam no ensino regular e que, não estando abrangidos pela rede a que acima aludi, devem beneficiar de aprendizagens que lhes digam algo do

---

<sup>38</sup> A semelhança dos traços fonéticos/fonológicos também os queremas possuem hierarquias e subdivisões, por exemplo, considera-se o querema configuração hierarquicamente superior ao querema orientação pois este será dependente do primeiro. O querema movimento também ocupa um lugar distinto pois depende da selecção de dedos, motivada, mais uma vez, pelo querema configuração. Para uma análise aprofundada desta temática veja-se Sandler & Lillo-Martin, 2006.

<sup>39</sup> Por dupla articulação entenda-se a perspectiva chomskiana de que as línguas humanas possuem unidades mínimas significativas e indivisíveis que se combinam para formar unidades maiores. Veja-se, por exemplo, Fromkin & Rodman, 1993.

<sup>40</sup> Referimo-nos aos estudos de doutoramento de Jorge Pinto sobre o *signwriting* no ensino de surdos, que está em curso, e à tese de mestrado de Rafaela Silva já concluída, intitulada *Signwriting, um sistema de escrita das línguas gestuais-adaptação à Língua Gestual Portuguesa*, Lisboa, Univ. Lusofona, ECATI, 2012, dissertação policopiada.

<sup>41</sup> Por prosódia das línguas gestuais entendemos o uso da expressão facial enquanto unidade suprasegmental que permite que as frases gestuais tenham uma “entoação” e ritmo específicos. Sobre este assunto veja-se Correia, 2009.

nosso mundo em parceria com o seu e com a sua forma de olhar a realidade. E estas práticas são também significativas para alunos ouvintes que apenas ganham em conhecer outra língua, outras pessoas e outras formas de perceber o que os rodeia. Passo, então, a algumas propostas práticas que podem ser pontes de conhecimento entre duas línguas, o português e a lgp.

Começo por algumas sugestões de literatura para a infância, que se inclui na Literatura Surda. Este conceito explicitado, também, por Karnopp (2010) supõe que a produção em língua gestual de textos poéticos, narrativos, humorísticos, dramáticos, entre outros, por pessoas pertencentes à comunidade surda, possui várias características da identidade e cultura específicas do ser-se surdo. O *deafhood*, conceito criado pelo investigador Paddy Ladd (2003), a relação com a comunidade ouvinte, o brio na língua, entre outros, são temáticas que estão presentes em textos gestuais e/ou bilingues que são fruto da comunidade. No nosso país, e pensando em crianças, destaco a obra da autora surda Marta Morgado, que escreve em português, ilustra e gestua as suas histórias. As narrativas desta autora versam sobre o nome gestual, os surdos que vindos de outro continente, nomeadamente o africano, viajam até Portugal para descobrirem um mundo bilingue e constroem a sua identidade e a constituição de famílias diferentes, mas famílias com amor.

Assim, *Mamadu*, leva-nos até aos cheiros e cores de África, tendo como pano de fundo subliminar os Descobrimentos, pela mão de Miguel/Mamadu que descobre em Portugal, com a saudade e os medos de uma criança que deixou o aconchego da família, a lgp, a sua identidade, um outro mundo. Já *Sou Asas* traz-nos a Joana, uma menina surda que recebe o seu “batismo gestual” pela mão dos seus pares, numa escola de surdos, entre sorrisos, candura e bondade que os desenhos de Marta espelham e que são comuns a todas as crianças. *Luanda Lua*, magnificamente ilustrado, mostra-nos o quotidiano de duas mães que esperam a vinda de um bebé, mediado pelos ternurentos olhos de uma cadela que nos desafia os seus dias por entre afetos e meiguices.

Este universo apelativo para qualquer criança poderá ser o mote para conduzir os alunos surdos na descoberta do português. Tendo em conta que a aprendizagem da língua portuguesa, para os alunos ouvintes, depende de mecanismos que estimulem e desenvolvam a consciência fonológica, o ensino deste idioma a surdos tem, necessariamente, de seguir outro caminho. A meu ver, aprendizagens consequentes e sólidas só resultam se mediadas pela lgp, complementadas por mecanismos de aprendizagem da leitura e escrita assentes no reconhecimento global de palavras, suas associação a imagens e, lá está, a signos gestuais. Os livros de Marta Morgado propiciam tudo isto e são, também, um material didático muito útil pois, ao ler um livro escrito por uma pessoa surda, o aluno identifica-se mais facilmente com o ato de escrever, porque tem uma figura-modelo, interessa-se pela temática, porque são questões relacionadas com a cultura e identidade surdas. Logo, a entrada no mundo da leitura e da escrita pode ser menos penosa - pelo contrário, pode ser motivadora.



Figura 1. Capa das obras Mamadu, Sou Asas e Luanda Lua, de Marta Morgado

Para além dos livros de Marta Morgado, há outras leituras inclusivas que não sendo de autor surdo, possibilitam o acesso pleno à informação, ao mesmo tempo que podem servir como instrumento de ensino da leitura e da escrita. Refiro-me a várias publicações da editora Cercica, integrados na coleção “4 leituras” que, para além de terem a história em lgp em suporte vídeo, como, aliás, os de Marta Morgado, narrada por pessoas surdas, têm narrativas em português que podem ser o mote para tratar diversas competências linguístico-comunicativas, como a compreensão leitora, a produção escrita, ou a gramática. Refira-se igualmente o *Menino dos Dedos Tristes*, de Josélia Neves, com ilustrações de Tânia Bailão, que aborda a questão da cegueira e também tem interpretação em Língua Gestual Portuguesa, não talvez para um público tão infantil, dada a acutilância das imagens, mas, certamente, um material inclusivo.



Figura 2. Obras da coleção 4 leituras

E muitos outros materiais haverá que emanam da nossa criatividade, docentes do ensino regular, do ensino especial, acima de tudo, professores de crianças e jovens que querem contribuir para várias visões do mundo, partindo dos olhos e mãos das crianças que o veem e constroem. Quase terminando, deixo uma proposta de um exercício didático, não ancorado na literatura, mas que pretende ir ao encontro do conhecimento das palavras, na sua dimensão morfológica.

O português é uma língua flexional, isto é, a informação gramatical das palavras é transmitida pela alteração de um morfema, um ou mais fonemas com identificação gramatical, normalmente no início ou fim das palavras. Por exemplo, ao acrescentarmos um /s/ na palavra <menino> obtemos o plural. Ora, como mais acima mencionei, a lgp não forma o plural da mesma forma, nem flexiona os verbos como em língua portuguesa, ou seja, não acrescenta morfemas de tempo, aspeto, modo, pessoa e número<sup>42</sup>. Todavia, no que diz respeito às formas verbais a lgp, servindo-se de unidades gramaticais designadas classificadores, pode alterar o significado do verbo matricial consoante o agente e/ou a forma do objeto. Exemplificando: em português eu escrevo a frase: “Eu como um hambúrguer”. O verbo comer, flexionado, indica sempre o mesmo tipo de ação. Se estivéssemos a construir frases idênticas em lgp, mudaria também o pronome, mas o verbo que designa a ação “comer” não flexionaria no final, mas assumiria formas diferentes. Veja-se em sw o verbo “comer um hambúrguer”  em que o gesto assume a forma que as mãos têm quando pegam no hambúrguer, ou seja, a forma verbal adquire, com uma base pseudo-icónica, a representação concreta da ação. Aliás, em lgp o conceito de “comer” depende do contexto frásico em que se emprega, ou seja, do objeto, como o caso acima, ou do sujeito, isto é, se se tratasse de um animal, teria outra forma.

Perante tamanha diferença, como ensinar morfologia flexional verbal do português a alunos surdos? Em primeiro lugar, convém que se sistematize as regularidades e irregularidades dos verbos. Em segundo lugar, depois dessa sistematização pode-se comparar as duas línguas explicitando as diferenças. Veja-se, então, a atividade concreta que proponho:

**Quadro 1:** Atividade ao ar livre: Jogo da Macaca

Objetivos	- ensinar, de forma lúdica, a flexão morfológica de um verbo regular num tempo verbal; - levar os alunos a entender regras gramaticais do português por contraste com regras gramaticais da lgp
Descrição da atividade	Em espaço livre, por exemplo, no recreio, a docente pede aos alunos- se não existir já na escola- que desenhem no chão, a forma do tradicional jogo da macaca. O aluno lança uma pedra que cairá num determinado lugar. Salta até lá ao pé-coxinho. Quando chega à casa onde está a pedra, para jogar de novo, retira de um saco um verbo, por exemplo, “comer”. Poderá, no mesmo cartão, ou retirando outro, ter de realizar uma das tarefas: escrever uma frase - num caderno que a professora pode levar e serve para todos - em que use “comer” na primeira e na segunda pessoas do singular. Estando presente o docente de lgp, o aluno deverá, também, gestuar uma frase em que empregue esse verbo, apercebendo-se das diferenças. Se errar, pode ter de parar de jogar. O docente de português e o de lgp servem de árbitros para cada uma das tarefas. De volta à sala, podem pedir aos alunos um pequeno texto, ou diversas frases, em que usem os verbos que calharam a todos no jogo e que o professor escreve no quadro. Na aula de lgp, o docente pode realizar exercícios em torno da morfologia verbal da lgp.

Como se vê, é fundamental que esta atividade seja realizada em equipa, professor de lgp e professor de português, cada um detentor de saber de cada língua. Assim, os dois idiomas, distantes na forma, estarão próximos no objetivo comum: serem línguas que servem para o aluno

<sup>42</sup> Para mais informações veja-se Mateus, Brito, Duarte, Faria *et al* ,2005.

surdo ver, ler e compreender o mundo. Usam-se duas línguas, mas todas querendo falar a mesma linguagem: aquela que diz que todos somos diferentes, mas todos temos o direito igual de expressarmos o pensamento.

### Referências Bibliográficas

- Amaral, M., Coutinho, A., Martins, M. (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na língua gestual portuguesa: Unidade suprasegmental. *Exedra-Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 1, 57-68. Acedido em 4 de março de 2014, em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/57-68.pdf>
- Fromkin, .V & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Almedina.
- Karnopp, L. (2010). Produções culturais de surdos: Análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*, 36, 155 - 174. Acedido em 4 de março de 2014, em <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf>
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mateus, M., A.Brito, Duarte, I., Faria, I et al (2005). *Gramática da Língua Portuguesa (5ª ed. rev. e aum.)*. Lisboa: Caminho.
- Quadros, R., & Karnopp, L. (2004). *Língua de sinais brasileira. Estudos linguísticos*. São Paulo: Artmed.
- Saussure, F. (1996). *Curso de Lingüística Geral (25.ª edição.)*. Tradução Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix.
- Silva, R. (2012). *Signwriting, um sistema de escrita das línguas gestuais- adaptação à Língua Gestual Portuguesa*. Tese de mestrado não publicada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Skliar, C.(org.) (1998). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge: University Press.