

GABRIEL PEREIRA DO AMARAL

**ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS E A LÍNGUA GESTUAL
PORTUGUESA**



MARÍLIA – S.P.
2023

GABRIEL PEREIRA DO AMARAL

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - linha de pesquisa: “Políticas educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações”, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Marília como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

MARÍLIA – S.P.
2023

A485a

Amaral, Gabriel Pereira do

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA
DE SINAIS E A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA / Gabriel

Pereira do Amaral. -- Marília, 2023

90 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Carlos da Fonseca Brandão

1. LIBRAS. 2. LGP. 3. EDUCAÇÃO COMPARADA. 4.
METODOLOGIA COMPARATISTA. 5. HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO COMPARADA. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A
LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

AUTOR: GABRIEL PEREIRA DOAMARAL

ORIENTADOR: CARLOS DA FONSECA BRANDÃO

**APROVADO COMO PARTE DAS EXIGÊNCIAS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO, PELA COMISSÃO EXAMINADORA:**

Prof(a). Dr(a). CARLOS DA FONSECA BRANDÃO (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Unesp,
Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Prof(a). Dr(a). TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO (Participação
Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista -
UNOESTE

MARÍLIA, 20 DE JANEIRO DE 2023



Prof(a). Dr(a). Henrique Tahan Novaes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Educação

À minha mãe, Cezarina, ao meu irmão, Rafael, ao meu sobrinho, Antoni, à minhas tias e primas(os), que são os pilares da minha vida.

À minha querida, eterna e amada tia Neguita e amado pai Esidro (*in memoriam*), que estão dentro do meu coração, e com certeza estariam orgulhosos dessa trajetória.

“Quando se há pessoas do bem, tudo flui bem”

AMARAL, G. P.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha tia Neguita: Professora, Diretora Claudelina Salvadora Pereira da Cruz (*in memoriam*), meu grande exemplo como pessoa e educadora, foi como uma segunda mãe para mim, pessoa que trago em minhas memórias e em tudo que faço no meu lecionar. Sempre que vou falar, fazer algo em relação a educação eu penso: como ela faria? O que falaria? Infelizmente não vai poder ver essa etapa da minha vida ser concluída, mas tenho certeza de que teria muito orgulho, pois sempre me incentivou em tudo, “Gabriel, estude!”. Serei eternamente grato, ela é parte de mim e está no meu coração por onde eu vou.

À minha mãe amada e querida Cezarina Maria Pereira do Amaral, que me ajuda em tudo, minha companheira, minha incentivadora e meu maior exemplo de vida, pequenina em tamanho, franzina, mas forte e gigante. Eu me espelho em minha mãe, sempre ao meu lado, sempre me acompanhando em tudo, nos perrengues e nas coisas boas da vida. Por ela faço e farei de tudo, sempre.

Ao meu amado pai, Esidro Franco do Amaral (*in memoriam*), que me ajudou muito em minha graduação na Unesp de Assis (SP), fazia questão de me levar e de me dar um dinheirinho para passar a semana na cidade quando estava a me graduar. Ele poderia estar cansado do trabalho, sem dinheiro, mas tirava do pouco que tinha para me dar, para que eu me formasse pela UNESP.

Ao meu irmão, Rafael Pereira do Amaral, que amo muito e que tem muito orgulho de mim, que por onde passa faz questão de falar das minhas formações, sempre com muito orgulho. Também faço e farei sempre de tudo por ele e para seu filho, Antoni Carlos Prado do Amaral, meu amado sobrinho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos da Fonseca Brandão, a quem minha gratidão será eterna, que sempre teve paciência comigo, que tem uma bagagem imensurável. Tenho honra e orgulho em dizer: é meu orientador. Já levei muitos “puxões de orelha”, já chorei, já tive vontade de desistir, mas ele sempre esteve lá, como um esteio, firme, porém para o meu bem, para que eu fizesse o melhor, acreditando no meu potencial, isso eu jamais esquecerei, desde a época da graduação me dando oportunidades, e agora no mestrado, que honra. Gratidão eterna, reitero.

À Unesp, Universidade Estadual Paulista, uma honra poder falar a todos e todas que fiz graduação e mestrado na Unesp. Tenho muito orgulho de ser “filho” da Unesp, de dizer que sou Unespiano, uma das melhores faculdades do país, sempre investindo no que há de melhor

na educação. Sou Unespiano com orgulho, e quem faz Unesp é Unespiano para sempre, e nós sempre nos reconhecemos entre os estudantes por onde passamos.

À toda minha família Pereira e Amaral, que são minha vida, e que eu amo todos, cada um com suas particularidades, em especial minhas tias e primas(os) Pereira. Por minha família faço tudo, podem contar comigo.

Agradeço imensamente o carinho da banca de qualificação e banca examinadora por estarem presentes na minha qualificação e defesa da dissertação do mestrado, admiro muito o trabalho das professoras doutoras Elisa Tomoe Moria Schlünzen e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, é uma enorme honra me examinarem e as professoras doutoras que prontamente aceitaram a ser suplentes Tânia Barbosa Martins e Rosimeire dos Santos, minha gratidão, respeito e carinho.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001", onde tenho muita gratidão, pois fui bolsista, e sem a bolsa eu não teria condições de me manter na universidade. Não foi fácil, foi a etapa mais árdua da minha vida, muita dedicação, estudo, horas sem dormir, cansaço, mas uma gratificação em poder contribuir para o meu país com esse singelo trabalho de dissertação de Mestrado, que espero que possa contribuir em futuras pesquisas, e que eu tenha feito jus no que foi investido em mim e ao meu trabalho. Obrigado a todos que contribuíram, meus sinceros votos de eterna gratidão.

“A educação tem raízes amargas, mas seus frutos são doces”

Aristóteles

RESUMO

A educação comparada como campo de investigação e processo metodológico de pesquisa é um espaço abrangente e com diversas perspectivas pela sua potencialidade, que pode ser vista por meio de diferentes subdivisões das ciências humanas e das ciências sociais. Tratando-se de um espaço de construção de conhecimento e saber situado nessas fronteiras. Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e está vinculada à linha de pesquisa de políticas educacionais, gestão de sistemas e organizações. O objetivo desta dissertação é refletir e comparar teoricamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada no Brasil, e a Língua Gestual Portuguesa (LGP), utilizada em Portugal, partindo do pressuposto em que é usado como referencial teórico a educação comparada e o método de comparação no campo educativo. Durante a dissertação serão abordadas questões que podem trazer maiores possibilidades para compreender o caminho percorrido por ambas as línguas e para compará-las e possivelmente entendê-las melhor. Serão abordadas uma contextualização sobre os métodos da Educação Comparada (EC), as legislações de ambos os países e o panorama histórico-social de ambas as línguas. Neste sentido, como resultado, apresenta questões específicas relacionadas a ambas as línguas, como o início do seu processo de ensino, as filosofias educacionais do oralismo, comunicação total e bilinguismo, aspectos gramaticais, linguísticos e a cultura surda.

Palavras-chave: Educação comparada. História da educação comparada. Metodologia comparatista. Libras. LGP.

ABSTRACT

Comparative education as a field of investigation and methodological research process is a comprehensive space with diverse perspectives for its potentiality, which can be seen through different subdivisions of the humanities and social sciences. It is a space of knowledge construction and knowledge situated in these frontiers. This research is part of the Graduate Program in Education and is linked to the research line of educational policies, systems and organizational management. The purpose of this dissertation is to reflect on and theoretically compare the Brazilian Sign Language (Libras), used in Brazil, and the Portuguese Sign Language (LGP), used in Portugal, based on the assumption that comparative education and the method of comparison in the field of education are used as a theoretical reference. During the dissertation, questions will be approached which may bring more possibilities to understand the path taken by both languages and to compare and possibly understand them better. A contextualization on the methods of Comparative Education (CE), the legislations of both countries, and the historical-social background of both languages will be addressed. In this sense, as a result, to present specific issues related to both languages, such as the beginning of their teaching process, the educational philosophies of oralism, total communication and bilingualism, grammatical and linguistic aspects, and the deaf culture.

Keywords: Comparative education. History of comparative education. Comparative methodology. Libras. LGP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação gráfica de um estudo de educação comparada de dois locais	20
Figura 2	Estudo comparado com um foco central de comparação.	21
Figura 3	Cubo de Bray e Thomson.	22
Figura 4	Os quatro passos da análise comparativa.	28
Figura 5	Sinal na Libras para “pais” e na LGP para “animais”, exemplificando o sinal/gesto base utilizado para dois gêneros.	61
Figura 6	Sinais na Libras e gestos na LGP para a “homem” e “mulher”.	62
Figura 7	Sinais na Libras e gestos na LGP para a “galo” e “galinha”.	62
Figura 8	Sinal na Libras utilizado para “vaca” e “boi”.	63
Figura 9	Representação da variação do sinal “vaca” utilizado em Santa Catarina e no Paraná.	63
Figura 10	Gestos de “cabra” e “bode” na LGP.	64
Figura 11	Marcações de gênero em Libras e na LGP.	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparação entre pesquisa qualitativa e quantitativa.	11
Quadro 2	Formação de pronomes na LGP e Libras	69
Quadro 3	Conectores manuais e não-manuais em LGP	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	<i>American Sign Language</i>
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EC	Educação Comparada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TEA	Transtorno do espectro autista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	14
3.1 Educação Comparada	15
3.2 Métodos da EC	19
3.3 Metodologia	25
3.3.1 Os três períodos.....	25
3.3.2 Os quatro passos da análise comparativa	27
3 AS LEGISLAÇÕES DE PORTUGAL E DO BRASIL.....	31
3.1 Legitimação	31
3.2 Educação.....	33
3.3 Interpretação	35
4 LÍNGUAS GESTO-VISUAIS.....	38
5 PANORAMA HISTÓRICO SOCIAL DAS LÍNGUAS GESTO-VISUAIS	41
5.1 Libras	43
5.1.1 Início da educação de pessoas surdas no Brasil.....	44
5.1.2 Formação de professores para atuar na educação de pessoas surdas no Brasil	46
5.1.3 Filosofias educacionais	47
5.2 Língua Gestual Portuguesa (LGP).....	52
5.2.1 Início da educação de pessoas surdas em Portugal	53
5.2.2 Formação de professores para atuar na educação de pessoas surdas em Portugal	54
5.2.3 Filosofias educacionais	55
6 ASPECTOS GRAMATICAIIS DA LIBRAS E LGP	58
6.1 Aspectos fonológicos	58
6.2 Aspectos morfológicos	60
6.3 Aspectos Sintáticos.....	70
7 CULTURA SURDA EM PORTUGAL E NO BRASIL	73
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	82

APRESENTAÇÃO

Desde criança sempre lutei pelas diferenças. Me recordo de um dia uma pessoa foi mal-educada com uma idosa na farmácia do posto de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) e eu defendi a senhora e reclamei na ouvidoria. Desde criança já me entendia como uma pessoa homossexual, que sofria *bullying* na escola e até em espaços públicos, mas não era assumido, hoje sou e foi libertador para minha vida: pessoal, acadêmica e profissional, "ter o privilégio de me assumir", e isso tudo também foi resultante na escolha do tema, lidar, aprender e lutar contra qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Olhando para o foco principal da pesquisa, que é a Libras e a LGP, o maior impacto foi quando eu estava no Ensino Médio, na terceira série, que fiz em partes em Jacarezinho, no interior do Paraná. Nunca vou me esquecer, eu me sentava na frente e, no fundo da sala, eu sempre via duas estudantes e eu, que na época era leigo sobre a temática, via as duas se comunicando pôr o que eu achava ser "mímica". Como sempre fui curioso, comecei a me sentar perto delas para fazer amizade; até então eu acreditava que elas estavam brincando comigo, mas elas foram me explicando, provavelmente acostumadas com pessoas leigas e sem muito conhecimento. Elas iam escrevendo para que eu entendesse e pudesse me comunicar com elas, me ensinaram alguns sinais do dia a dia, me falaram de suas rotinas e tudo mais.

Entretanto eu via que o aprendizado das duas estudantes era deixado de lado, pois não havia um tradutor e intérprete de Libras na sala de aula, e elas tinham que tentar ler os lábios dos professores para conseguir atingir o mínimo de conhecimento, e elas mesmo reclamavam e ficavam tristes. Elas me contaram que os seus responsáveis tinham entrado na justiça e estavam aguardando um intérprete, isso doeu na minha alma, pois poderia ser eu no lugar delas, e ninguém do espaço escolar fazia algo para resolver a situação, isso era o que elas mesmo alegavam e eu percebia, sempre fui muito crítico. Depois descobri que elas pegavam o mesmo ônibus que eu, e conheci um professor surdo, que me ensinou bastante coisa, inclusive foi quem me deu o meu sinal, que uso até hoje.

Esses foram alguns dos motivos que me fizeram escolher essa temática. Na época em que eu fazia o ensino médio já faltavam profissionais da área, e hoje eu, como professor, vejo nas escolas a escassez de profissionais da área, a desvalorização e a falta de pesquisas e temáticas como a que escolhi desenvolver como dissertação de Mestrado e me apaixonar pelo tema e lutar sempre pelas minorias e direitos humanos.

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada no Brasil, e a Língua Gestual Portuguesa (LGP), utilizada em Portugal. Partindo do princípio de que ambas estão presentes em territórios que possuem a Língua Portuguesa como língua oral oficial, este trabalho pretende realizar uma análise comparativa das duas línguas espaço-visuais.

O principal objetivo desta dissertação é refletir e comparar teoricamente a Libras e a LGP, utilizando como referencial teórico a educação comparada e o método de comparação no campo educativo. Será possível verificar que as línguas espaço-visuais não são universais, e que tampouco são baseadas na língua oral. Foram levantadas as diferenças e semelhanças entre Libras e a LGP, assim como aspectos relacionados à gramática, a fim de suscitar o interesse pelas pesquisas na área, que até então sofrem de baixa procura.

Para os estudos comparativos, foram selecionados trabalhos da área das línguas espaço-visuais publicados tanto em Portugal quanto no Brasil, temas gerais, como a surdez, a Libras e a LGP.

Para a viabilização deste estudo, tendo em vista a abrangência da área, optou-se por realizar uma divisão em quatro principais passos: descrição, interpretação, justaposição; comparação. No entanto, vale destacar que a interpretação é subdividida em quatro partes: aspectos históricos; políticos; sociais; econômicos.

Esta pesquisa pretende mostrar que as línguas espaço-visuais dos surdos portugueses e brasileiros são diferentes entre si e em relação ao idioma oral português. Cada nação possui sua língua espaço-visual própria, mesmo que a língua oral oficial possa coincidir com a de outros países, portanto isso reafirma a tese de que as línguas de sinais e gestuais não são universais e que elas não tomam como base a língua oral oficial dominante.

As diferenças podem se estender além do nível linguístico, tal como é possível perceber ao comparar outros aspectos, como a legislação dos dois países a respeito da língua e da educação dos surdos e os aspectos da educação e da sociedade. Os assuntos trabalhados nesta pesquisa se mostraram importantes e muito interessantes para avançar os trabalhos e estudos sobre as línguas espaço-visuais e suas implicações na comunidade surda e na sociedade em geral.

O panorama histórico-social, os anos de carência de políticas públicas e de exclusão de comunidade surda, assim como a falta de estudos específicos na área justificam a realização de um estudo comparativo entre Libras e LGP para entender melhor o funcionamento, as

dificuldades e possíveis disparidades existentes entre elas e, conseqüentemente, ajudar a compreendê-las posteriormente.

Classifica-se esta pesquisa como de natureza qualitativa. Embora já vastamente discutido e comprovado por diversos autores, ainda se faz necessária uma discussão acerca de sua relevância e eficácia para o meio científico.

Günther (2000) traça pontos principais desse tipo de pesquisa os quais cabe discutir. O primeiro é definido pelo autor como predileção em estudar relações complexas em detrimento de justificá-las por meio de variáveis isoladas, tal ponto atrela-se ao segundo que diz respeito à possibilidade subjetiva de construir a realidade a partir do que foi observado, coletado e interpretado. Assim, cria-se uma visão mais ampla e subjetiva por parte do pesquisador em relação ao objeto de estudo. Na mesma perspectiva, Fonseca (2002 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 33-34) traz um quadro que auxilia na classificação da pesquisa qualitativa, como pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1. Comparação entre pesquisa qualitativa e quantitativa.

Aspecto	Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Enfoque na interpretação do objeto	menor	maior
Importância do contexto do objeto pesquisado	menor	maior
Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados	menor	maior
Alcance no estudo no tempo	instantâneo	intervalo maior
Quantidade de fontes de dados	uma	várias
Ponto de vista do pesquisador	externo à organização	interno à organização
Quadro teórico e hipóteses	definidas rigorosamente	menos estruturadas

Fonte: Retirado de Fonseca (2002 *apud* SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 33).

Ao observar as características do Quadro 1, existem fatores que são cruciais para a definição desta pesquisa como de caráter qualitativo: o alcance do estudo no tempo, a quantidade de dados ou fontes consultadas para a elaboração da análise e o ponto de vista do pesquisador, sendo todos de maior alcance, por exemplo.

Outra perspectiva igualmente importante diz respeito ao fato de que, no campo das ciências humanas e sociais, é comum o posicionamento metodológico qualitativo, pois a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014).

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21)

Ainda de acordo com a autora, segundo essa perspectiva de pesquisa:

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno”. (GODOY, 1995, p. 21)

Além de qualitativa, vale afirmar o caráter documental, relevante tanto para alcançar os objetivos quanto à composição do corpus, conforme será detalhado mais adiante.

Segundo Gerhardt *et al.* (2009, p. 71), a pesquisa documental “É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos”. Ainda segundo os autores, os documentos podem ser classificados em dois grupos, os de primeira mão e os de segunda mão. Os primeiros correspondem a documentos que ainda não passaram por um processo de análise como documentos oficiais, jornais, contratos, filmes, fotografias, dentre outros. Os documentos de segunda mão dizem respeito a documentos que já passaram por um processo analítico anterior, são citados como exemplos, relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, relatórios de empresas, decisões jurídicas etc.

A pesquisa documental abrange:

- arquivos públicos;
- arquivos privados;
- dados de registro (um acontecimento, em observância a normas legais e administrativas);
- dados de recenseamento: demográficos, educacionais, de criminalidade, eleitorais, de alistamento, de saúde, de atividades industriais, de contribuições e benefícios, de registro de veículos. (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 71)

Tal perspectiva auxilia-nos em poder categorizar este trabalho com o escopo documental, uma vez que serão usados arquivos tanto da esfera pública quanto privada, além

de demais registros para a comparação entre Brasil e Portugal no que tange às políticas públicas educacionais das línguas de sinais de cada localidade. No próximo item estarão descritos os objetivos, o corpus e as fases, isto é, o passo a passo adotado para a análise.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar comparativamente as diferenças e semelhanças entre a Libras e a LGP, investigando como o Brasil e Portugal lidaram com suas políticas linguísticas e educacionais, visando benefícios e avanços de inclusão para as comunidades surdas em ambos os países. Para realizar essa análise comparativa, será utilizado o método analítico de Bereday (1972).

Os objetivos específicos são apresentados a seguir. O primeiro é desenvolver um estudo acerca das literaturas que abordam a temática sobre a Libras e a LGP, a fim de compreender melhor as duas realidades.

O segundo objetivo é promover uma reflexão intercambiária sobre o contexto de discussão e socialização prática da equidade das línguas espaço-visuais, LGP e Libras mais especificamente, dentro do ambiente de produção acadêmica e pesquisa educacional.

O terceiro e último objetivo específico é realizar um estudo comparativo contextualizado acerca da evolução da inclusão nos diferentes meios sociais, enfatizando o meio estudantil, por meio da análise comparativa da Libras e LGP, no Brasil e em Portugal.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A comparação é algo que está sempre presente na sociedade, como um processo natural no ser humano. A educação comparada (EC) é utilizada para comparar duas situações ou mais, sendo necessário, todavia, haver uma análise antes do início da aplicação dessa metodologia para garantir que as situações são comparáveis e possuem a mesma abrangência, como é o caso da comparação de sistemas educacionais (GOMES, 2022).

A primeira justificativa da EC, como também de outros estudos comparativos, é de certo modo intelectual. Os homens estudam os sistemas de outros países porque querem saber, pois sempre há de sentir vontade de esclarecimentos. Porém, isso não significa que o estudo da EC careça de aplicação prática, inclusive esta dissertação é de teor integral teórico metodológico. A educação é um espelho contra a face de uma população. Quem estuda a educação estrangeira não faz isso somente para conhecer o sistema de outro país, mas também para conhecer a si mesmo. As pessoas estudam formatos de outros países para compreender melhor as origens e suas heranças educacionais próprias.

[...] a área temática vem-se ampliando geograficamente cada vez mais. É necessário fazer comparações entre os continentes ou entre os temas comparativos em diferentes continentes. O efeito positivo é a união de pesquisadores de diferentes países e regiões para dar início e continuidade a projetos comparados e, conseqüentemente, conectar a expertise nacional com a visão do estrangeiro, qualificada por uma atitude de distanciamento. Por outro lado, tal cooperação pressupõe o domínio de questões de linguagem e competência resultantes da formação acadêmica em condições nacionais e culturais diferentes. É provável que o tráfego moderno, as comunicações eletrônicas e a tendência mundial de usar o idioma inglês nos sistemas mundiais de ciência e comunicação venham a minimizar essas dificuldades, embora não se deva subestimá-las no futuro próximo. Finalmente, a globalização estimula a comparação entre temas de âmbito local (nacional e regional, respectivamente) e tendências mundiais, enfatizadas com a inclusão da dimensão histórica. (MITTER, 2012, p. 127)

É importante mencionar que, como os estudos da EC começaram com pesquisas sobre sistemas de ensino, uma ideia geral é que essa metodologia é exclusivamente utilizada para este objetivo. Mitter (2012, p. 127), todavia, afirma que:

A tradicional concentração de estudos comparados e projetos na comparação de sistemas nacionais de educação e problemas pertinentes, vieram juntar-se configurações culturais identificadas como temas significativos da educação comparada. É verdade que a cultura e pluralismo cultural fascinaram as mentes de todos os pioneiros da disciplina antes mencionados, que se

interessaram consideravelmente pelas preocupações filosóficas e históricas ligadas à linguagem, à religião e à etnia nos processos de socialização e educação como forças motrizes da humanidade. A tendência recente revela, porém, novas características na proporção em que os porta-vozes dos especialistas em teorias da educação que introduziram o termo “intercultural” como complementar do termo “internacional”, ou mesmo “comparativo”, estão comprometidos principalmente com objetivos ligados à formulação de políticas. Eles querem contribuir para a integração de membros de sociedades multiculturais, dentro e fora das fronteiras nacionais. (MITTER, 2012, p. 127)

Estudos que usam a EC como metodologia possuem diferentes objetivos, perspectivas e abordam aspectos variados. Bonitatibus (1989) não considera a EC como uma apenas uma disciplina, mas sim como uma área que pode ser interdisciplinar, que investiga sistemas educacionais, em sua totalidade ou apenas em partes de países ou regiões diversas. Bonitatibus (1989), quando se refere à evolução desse método, afirma que a EC poderia ser feita com fundamentos na abordagem histórica, na análise de forças e fatores que condicionam e configuram sistemas educacionais. No entanto, a partir do século XXI, ao invés de focar no sistema educacional como um todo, não focam inteiramente, mas se atentam para os aspectos da educação. “A título de exemplificação, diríamos que podemos estudar, numa perspectiva comparativa, diversos sistemas educacionais do ponto de vista de seus níveis ou graus de ensino” (BONITATIBUS, 1989, p. 8).

Com base nesse pensamento da autora, é possível verificar que a EC possui um processo multidisciplinar, ou seja, utiliza conceitos comuns a duas ou mais disciplinas, podendo ser utilizada em diferentes campos de trabalho para serem comparados cientificamente. Daí a importância da determinação e do contexto dos tópicos que possibilitem compreender as razões políticas, sociais e históricas que levaram em determinado local a ter o resultado do tema escolhido para análise.

A seguir, a EC será contextualizada de forma mais aprofundada, de forma a explicitar como a EC irá contribuir para a pesquisa, antes de serem abordados seus diferentes métodos.

3.1 Educação Comparada

Pode-se dizer que a EC se caracteriza como uma área de estudo em processo de construção e de desconstrução, uma vez que tem por meta o exercício metodológico da comparação, devidamente associado ao conceito de globalização (GOMES, 2022). Este, por sua vez, é marcado pela complexidade, diversidade, relações entre nacional e internacional e entre o local e global.

A EC mostra-se presente desde o século passado, conforme apontado por Bonitatibus (1989), entretanto, foi caracterizada de diferentes formas no decorrer dos anos, aumentando o seu objeto de estudo e dando mais complexidade a essa linha teórica.

Se a área de educação como um todo pode ser considerada uma disciplina científico-acadêmica, é duvidoso e, no caso da educação comparada, a classificação parece mais duvidosa ainda. Poucas pessoas têm descrito a educação comparada como sendo uma disciplina (YOUNGMAN, 1992; HIGGINSON, 2001; WOLHUTER; POPOV, 2007), mas a maioria a vê como um campo que recebe bem estudiosos equipados com ferramentas e perspectivas de outras arenas, mas que decidem focar seus estudos sobre questões educacionais num contexto comparativo (MANZON, 2011). Uma opinião nesse sentido foi proferida por Lê Thành Khôi (1986, p. 15), que descreveu a educação comparada como sendo “um campo de estudo que abrange todas aquelas disciplinas que sirvam para entender e explicar a educação”. (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 79)

Bonitatibus (1989, p. 3) aponta a EC como uma área interdisciplinar, mas não uma disciplina, afirmando que ela “se propõe a investigar sistemas educacionais – no todo ou em partes – de diferentes países ou regiões”. Entende-se que os conceitos utilizados pelos autores possuem relações, mas também se diferenciam acerca da amplitude dessa perspectiva teórica.

Carvalho (2014), ao traçar a história da EC, apresenta dados relevantes sobre tempos mais recentes. A autora aponta que, desde o final da Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1960, as discussões da EC foram pautadas em diferentes fundamentos e métodos históricos e filosóficos. Dessa forma existiam tentativas de reestruturar seus objetivos e encontrar maior rigor científico e que possuem pesquisadores que estão tentando elaborar uma ciência comparada da educação com o objetivo de orientar as decisões políticas. A mesma autora destaca a contribuição de instituições nos anos 60 para o fortalecimento da EC.

Outras organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), produziram estudos e publicações no campo da Educação Comparada. Também as organizações voluntárias, as associações de profissionais, os sindicatos de professores, as sociedades de pedagogia comparada e as fundações particulares, a exemplo da Fundação Ford que subvencionou projetos de pesquisa, trouxeram contribuições importantes para a definição desse campo de estudos (CARVALHO, 2014, p. 132).

Ainda na década de 1960, com o surgimento da corrente “estrutural-funcionalista”, segundo a qual as instituições educacionais teriam estrutura e desempenhariam uma ou mais funções, os estudos comparados ganham um impulso novo. Com essa corrente, há um relacionamento interno entre estrutura e função e um relacionamento externo com outras instituições, interpretadas também segundo a estrutura e função (CARVALHO, 2014).

Anderson (1961), por exemplo, define que a investigação comparativa deveria englobar duas dimensões. A primeira dimensão é a análise intraeducativa, que consiste na análise dos dados puramente educativos; enquanto a segunda dimensão é a análise social educativa nas relações entre características educativas e as variações do contexto social.

Kazamias (1961) afirmava que é necessário realizar correlações funcionais entre variáveis educativas e variáveis externas da educação para ser possível alcançar uma melhor compreensão dos sistemas.

Na década de 1970, de acordo com Carvalho (2014), a abordagem funcionalista faz com que houvesse críticas a tais elementos, pois, na opinião de seus críticos, quando eram ignoradas as dimensões histórica, ideológica e social na educação, ela se tornava descritiva, artificial e incapaz de fornecer informações “objetivas” para orientar as políticas educacionais. Como alternativa a esse funcionalismo, surgiram a Teoria da Dependência e a Teoria da Reprodução. As teorias adotaram uma postura de crítica em relação ao papel social da educação.

Por meio do ponto de vista da Teoria da Dependência, a educação se torna um instrumento de dominação/subordinação de países desenvolvidos sobre os que não são desenvolvidos e de uma classe social sobre a outra, ao invés de ser um agente do desenvolvimento e de modernização da sociedade (CARVALHO, 2014).

Enquanto isso, a Teoria da Reprodução considera que as massas seriam sistematicamente controladas por meio da intermediação da escola, sendo que a instituição seria o principal instrumento de reprodução das relações capitalistas (CARVALHO, 2014).

Carvalho (2014) apresenta a EC na década de 1980 como possuindo uma contínua perda de prestígio, devido à diversas críticas à ciência, teorias, bases e métodos das teorias da modernização e desenvolvimento. Portanto, há um movimento por parte dos comparativistas para fortalecer esse campo de estudo no meio acadêmico.

Devido a mudanças organizacionais, sociais e políticas, na década de 1990 a EC recuperou sua força, surgindo novas possibilidades de pesquisa que dão um destaque novo à EC.

Lourenço Filho (2004) aponta dois movimentos sobre a origem e evolução da EC. O primeiro, dentro das universidades, está relacionado ao ensino e à investigação social da História e da Política. De acordo com o autor, essa divisão apresenta-se como uma pesquisa empírica, que reconhece a educação como um processo social, capaz de analisar os elementos que determinam as instituições educacionais, sua evolução e transformação, e, com isso, prever os elementos que podem modificá-las. Assim, definiu os sistemas nacionais de ensino e procurou classificá-los segundo os tipos definidos.

Já o segundo movimento pode ser visto na possibilidade de estudar os estudos comparados como ponto de partida a ser utilizado na ação política. Com categorias e critérios baseados em dados reais, aceita-se a base universal seu objetivo principal deve ser o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento geral da humanidade, que os estudos comparativos devem esclarecer (LOURENÇO FILHO, 2004).

No Brasil, a EC apareceu como disciplina em 1932 nos programas de formação de professores do Instituto de Educação do antigo Distrito Federal, com Anísio Teixeira. É a partir desse século que ela aparece em um cenário global.

Bonitatibus (1989) aponta que o que se estuda na EC são os programas educacionais nacionais. Dessa forma, ela só poderia existir após a criação desses programas, o que aconteceria no final do século XVIII. No entanto, a autora menciona que há precedentes na comparação de sistemas educacionais na Antiguidade Clássica e na Idade Média, esse período é conhecido como estágio pré-científico.

Em relação aos sistemas educacionais, a autora enfatiza que a preocupação com a educação em nível nacional e a realização de estudos comparativos em educação só poderiam surgir quando a Europa superasse o domínio da Igreja na educação (BONITATIBUS, 1989).

Em decorrência, movidas por motivos políticos, as nações da Europa e de algumas outras partes do mundo começaram a criar suas próprias administrações escolares nacionais. É precisamente este o momento em que, estabelecidas as condições fundamentais para o surgimento dos sistemas nacionais de educação, se impõe a necessidade de empreender estudos comparados em matéria de educação.

Desta forma, a EC surge como uma necessidade social.

De acordo com Rust, Johnstone e Allaf (2012), Marc-Antoine Jullien foi quem deu início a primeira iniciativa documentada no campo da EC. Ele recomendou que fossem coletados e catalogados dados sobre as condições educacionais pelos Estados-nação por meio de questionários fornecidos por ele e que seriam avaliados por um comitê composto por especialistas de países diversos. As informações recolhidas seriam, posteriormente, compartilhadas pelos países, servindo como referência para a concepção das políticas de reforma educacional.

Segundo Bereday (1972), a EC tem como objetivo encontrar diferenças e semelhanças entre os sistemas nacionais de educação e, para que isso ocorra, é necessário ir além das fronteiras educacionais. Cada país é uma variante de um total, sendo que todos podem se beneficiar das conclusões e experiências encontradas em outros países. É dessa forma que a EC

irá contribuir para essa pesquisa,, pois serão analisados os sistemas educacionais para pessoas surdas em ambos os países, analisando a legislação de ambos os países, contextos históricos, aspectos gramaticais, indo além das fronteiras educacionais.

3.2 Métodos da EC

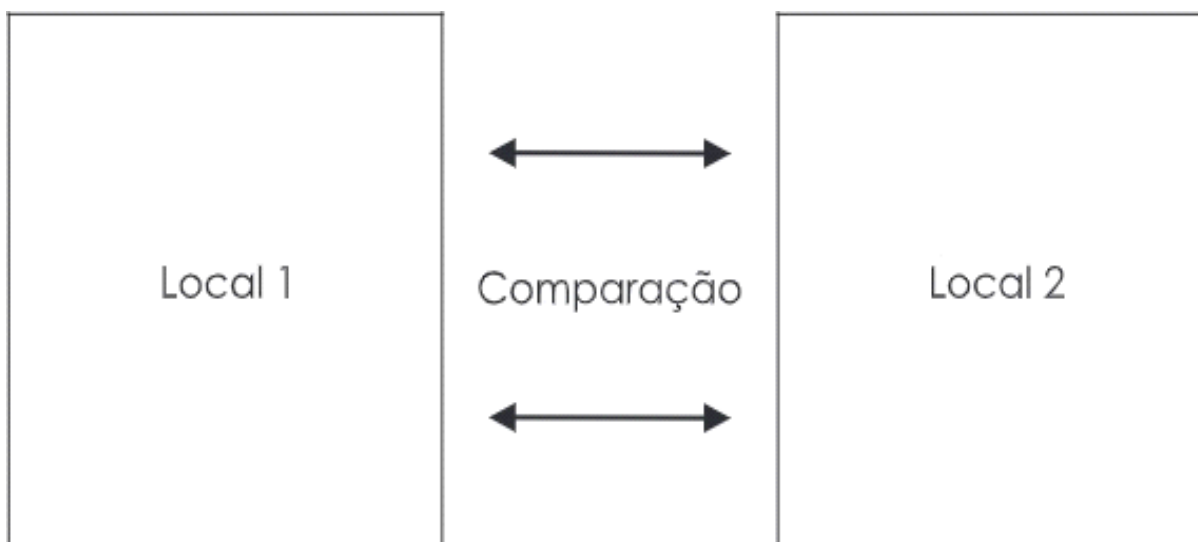
Bonitatibus (1989) descreve três dimensões para a educação comparada. A primeira é a situação temporal, na qual buscam parar ou circundar o período em análise em um momento específico, seja no presente ou no passado para comparar dados temporais. A segunda dimensão é espacial.

A partir da unidade escolar – de um ponto de vista espacial a fronteira mais restrita, como dissemos – podemos passar ao estudo das interunidades de uma mesma localidade (confrontando, por exemplo, sob determinados aspectos, escolas públicas com particulares) e, ampliando cada vez mais a dimensão espacial, estudar a educação através do confronto entre municípios, estados e regiões no interior de um mesmo país. (BONITATIBUS, 1989, p. 4)

A autora também explica que há uma diferença na forma como se define a finalidade da educação comparada, que pode ser por meio de programas de educação, programas nacionais de educação e até programas nacionais de ensino. Para ela, a pesquisa pode incluir o ensino de fatos pedagógicos que foram banidos do processo educacional anteriormente (BONITATIBUS, 1989).

No que tange especificamente ao método da EC, Bray, Adamson e Mason (2015) apontam que, por focar em apenas dois elementos a serem comparados, é possível uma análise mais profunda quando se remete à comparação inerente de mais elementos, ilustrado pela Figura 1.

Figura 1. Representação gráfica de um estudo de educação comparada de dois locais.



Fonte: Retirado de Bray, Adamson e Mason (2015, p. 458).

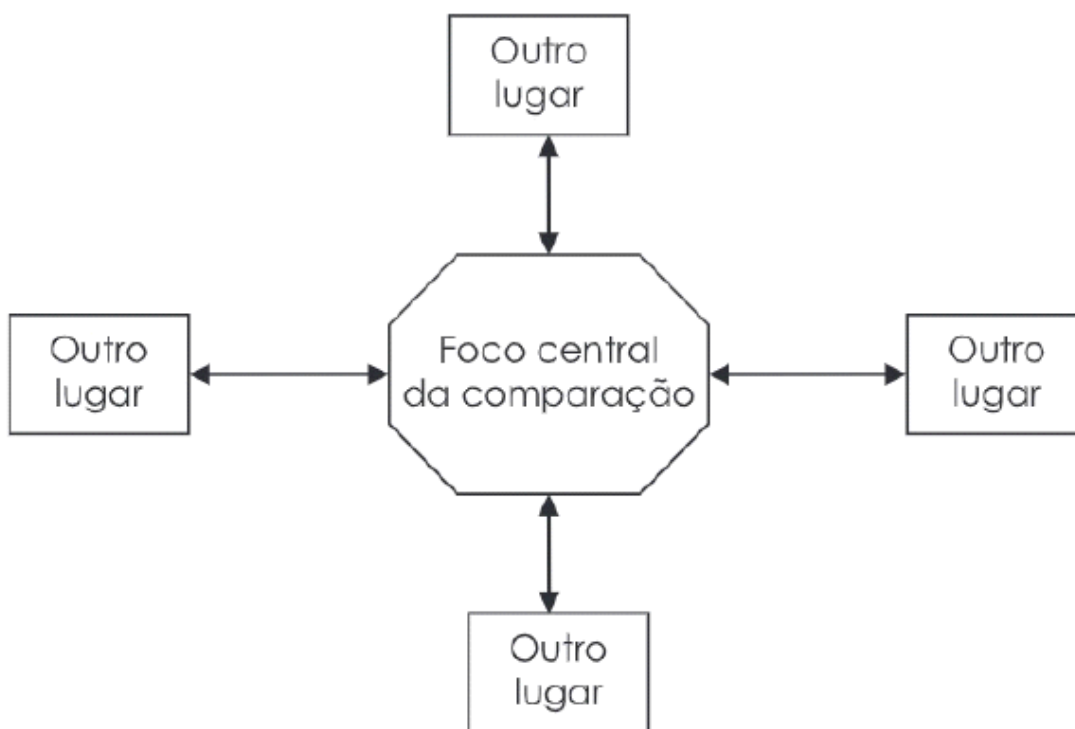
Um modelo comparativo parecido com esse, porém envolvendo muitas áreas, pode ser visto no livro *Education and Development in East Asia* de Morris e Sweeting, de 1995. Nesse caso oito países foram analisados e comparados: China, Hong Kong, Japão, Macau, Malásia, Singapura, Coreia do Sul e Taiwan. Bray, Adamson e Mason (2015) mencionam que uma pesquisa comparativa grande como essa não alcança a profundidade desejada, pois o foco era em Hong Kong e Macau, porém, tendo grande amplitude.

Com um número tão alto de unidades a serem analisadas, é inevitável que os dados para países e sistemas individuais no TIMSS e pesquisas semelhantes sejam muito limitados em profundidade. No entanto, um grande número de casos apresenta certas vantagens metodológicas (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 460).

As vantagens metodológicas citadas pelos autores se referem ao acompanhamento que a pesquisa teve pela Associação Internacional para a Avaliação de Desempenho Educacional.

Outro modelo abordado por Bray, Adamson e Mason (2015) é um modelo no qual a educação do local é colocada no centro da análise, para ser comparado com a educação oferecida em outros locais, conforme pode ser visualizado na Figura 2. Os autores mencionam a pesquisa *Education and Political Transition: Implications of Hong Kong's Change of Sovereignty*, na qual a utilização desse modelo trouxe informações dispersas por conta da quantidade de informações; o território em foco possuía dados abundantes, mas o restante dos lugares não.

Figura 2. Estudo comparado com um foco central de comparação.



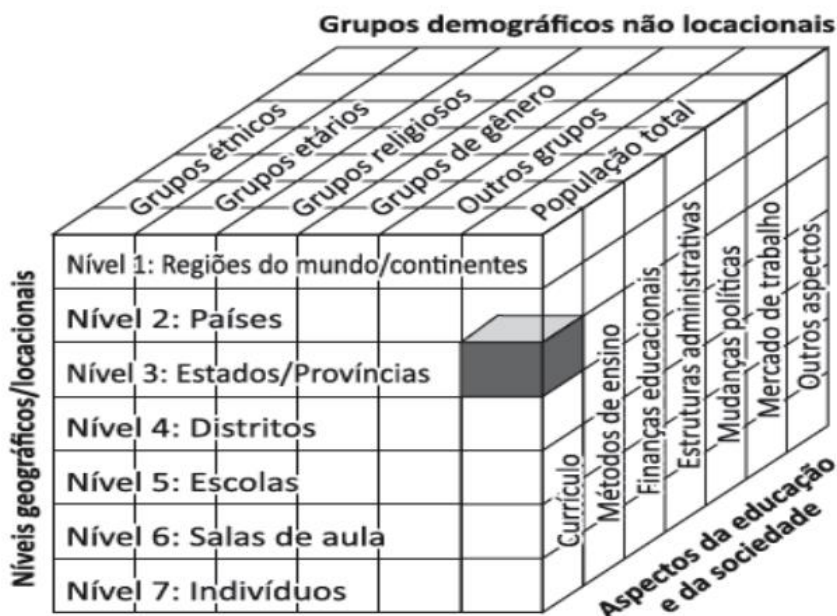
Fonte: Bray, Adamson e Mason (2015).

Outra possibilidade de pesquisa comparativa diz respeito à utilização de questionários, ou outros instrumentos padronizados para comparação direta. Nessas comparações, é possível coletar um corpo de evidências sistemáticas, formar julgamentos baseados na comparação direta de certas características de países e grupos de países (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015). Um ponto fraco, segundo esse tipo de comparação, todavia, diz respeito ao estabelecimento de um padrão de instrumentos de medição para diferentes culturas, situações práticas, entre outros. Portanto, uma pergunta, por exemplo, que faz sentido nesta comunidade pode não fazer sentido naquela, ou ter um vocabulário diferente.

Na presente pesquisa, caso fosse utilizado algum dos modelos comparativos de estudo de Bray, Adamson e Mason (2015), o modelo que mais faria sentido seria da educação comparada de dois locais, Brasil e Portugal.

Outro modelo de educação comparada é o cubo de Bray e Thomson (Fig. 3). No modelo, a comparação acontece em níveis diferentes, abordando camadas do tema de estudo. Na face da frente estão níveis geográficos; na face de cima estão grupos demográficos; na face lateral estão diferentes aspectos da educação na sociedade (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015).

Figura 3. Cubo de Bray e Thomson.



Fonte: Bray, Adamson e Mason (2015).

Muitos estudos contemplam as três dimensões e podem ser mapeados nas células correspondentes do diagrama. A célula destacada na Figura 3 representa um estudo comparativo de currículos para a população total de dois ou mais estados ou províncias. Os autores podem utilizar o cubo para realizar a análise em três tempos diferentes, realizando mudanças na escolha dos itens das faces para equivaler ao estudo.

Este cubo representa uma forma de visualizar e classificar o objeto estudado pela EC, desenvolvendo elementos sólidos e visíveis durante esta determinação.

Um ponto que foi enfatizado mais do que qualquer outro no artigo de Bray e Thomas foi seu apelo para que as análises em estudos comparativos fossem conduzidas em múltiplos níveis para torná-las mais holísticas e multifacetadas. Os autores notaram que grande parte das pesquisas se restringia a um só nível, negligenciando, desta forma, como os padrões nos níveis mais baixos dos sistemas educacionais são moldados pelos padrões existentes nos níveis acima deles e vice versa. Embora seja verdade que, frequentemente, o pesquisador apenas pode conduzir seus estudos num só nível, devido a restrições de finalidade e de disponibilidade de recursos, Bray e Thomas sugeriram que os pesquisadores deveriam, pelo menos, reconhecer formalmente, as limitações das suas focalizações e a influência mútua de outros níveis sobre os fenômenos educacionais alvos do seu interesse. (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 36)

Abordando diferentes estudos, os autores mencionam os diferentes aspectos de seu uso, apontando que é mais relevante para estudos quantitativos, porque, nos níveis mais altos do cubo, o número de unidades analíticas é suficiente para permitir a seleção aleatória ou estatística.

Noah e Eckstein (1970), por sua vez, afirmaram que a EC pode ser dividida em cinco etapas, algumas podendo ser aplicadas à presente pesquisa. A primeira etapa é chamada pelos autores de “Relatos de Viajantes”, é impulsionada pela “Motivação Básica: ‘curiosidade’ sobre a educação em outros países”. Os observadores nem sempre eram professores, mas os relatos despertavam a curiosidade dos professores, criando a motivação para fazer pesquisa.

Na segunda etapa, denominada “Empréstimos Educacionais”, Noah e Eckstein (1970) descrevem o desejo de aprender algo útil sobre culturas estrangeiras. De acordo com Correa (2012), nessa etapa, as pessoas ligadas à educação e/ou governos percorriam países com o objetivo de recolher informações que pudessem servir de base para criar ou reorganizar seus próprios sistemas de ensino. Nesta etapa, os estudos possuem um direcionamento mais detalhado para o fator que se deseja conhecer (teorias e metodologias pedagógicas, financiamento, organização dos sistemas educacionais etc.).

A terceira etapa é denominada pelos autores de “Educação Internacional”. Eles consideram a educação como “uma ferramenta de compreensão mútua entre as nações” e é possível entender que a troca cultural era valorizada entre as pessoas (NOAH; ECKSTEIN, 1970).

Na quarta etapa, intitulada “Forças e Fatores”, Noah e Eckstein (1970) afirmam que a motivação era “buscar explicações para os diversos fenômenos educacionais e sociais observados em todo o mundo”. Correa (2012) afirma que essa é a etapa na qual os estudos passam a dar maior atenção para a relação entre educação, sociedade e cultura, com o propósito de embasar as análises comparativas com um respaldo explicativo maior.

Por fim, na quinta e última etapa, que Noah e Eckstein (1970) chamam de “A Explicação das Ciências Sociais”, os autores priorizam como busca “explicações das condições educacionais e sociais”, buscando compreender, como nas seções anteriores, relações entre os lugares. Aqui, por se tratar de áreas educacionais e sociais, queremos analisar a eficácia dos programas utilizados em diferentes países.

Para a presente pesquisa, a primeira e segunda etapas se enquadram no desejo do autor de entender o processo educacional do Brasil e de Portugal e como as duas línguas, a Libras e a LGP, assemelham-se e diferem-se entre si, porém, sem fisicamente percorrer os dois países,

apenas utilizando de pesquisas para entender os fatores e temáticas da pesquisa. Para a quarta etapa, será verificado posteriormente na pesquisa quais as influências históricas, da sociedade e cultura de ambos os países impactam nas línguas, pois são pontos influentes também para a abordagem da educação. Por último, para a quinta etapa, há a busca por entender diferenças e semelhanças entre as línguas em ambos os países.

Segundo Bereday (1972), somente quando entendemos o outro é que é possível nos compreender, com uma postura de observação e sendo considerada a multiplicidade histórica e cultural dos povos. Franco (1992, p. 14) traz a ideia de que o estudo comparado de fenômenos educativos permite “o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender outro a partir dele mesmo”.

Nóvoa (2009, p. 24) também aborda essa ideia, afirmando que “[...] o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza”.

A educação comparada faz parte de um campo de poderes dentro do qual se organizam centros e periferias, constroem-se práticas discursivas que consagram sentidos e definem limites. As práticas comparativas ajudam a difundir, em nível mundial, um modelo de escola que se desenvolveu na Europa, mas que se tornaria universal: a força deste modelo mede-se pela sua capacidade de ser olhado, não como o melhor sistema, mas como o único possível ou mesmo passível de ser imaginado. (NÓVOA, 2009, p. 24)

Vexliard (1970), em sua obra *Pedagogia Comparada: métodos e problemas*, classifica a educação comparada em quatro períodos, sendo elas: a etapa estrutural, a fase dos inquiridores, as sistematizações teóricas e o período prospectivo.

O período estrutural é o período no qual estão os princípios metodológicos dos estudos comparados em educação, marcado por Marc Antoine Jullien. Na fase dos inquiridores, pessoas que estavam ligadas à educação eram enviadas pelos governos para percorrer países da Europa e estados norte-americanos para estudar seus sistemas de ensino. Por meio dos relatórios advindos dessas viagens, reformas eram elaboradas para os sistemas de ensino dos países das pessoas viajantes.

As sistematizações teóricas constituíam um momento marcado por uma preocupação histórica, que buscava tentar entender de onde surgiram os sistemas de ensino e qual era sua relação com o meio social no qual estavam inseridos. Por último, no período prospectivo é onde há a preocupação com o futuro da educação e dos sistemas educacionais.

3.3 Metodologia

Nesta pesquisa, a EC será vista como uma área de estudo, considerando que pode ser utilizada por diferentes áreas do conhecimento, como nos âmbitos jurídicos, educacionais, sociais etc., propondo a utilização de ferramentas específicas. Ou seja, considera-se que esteja para além de uma disciplina, devido ao objeto do estudo que é a comparação entre os *corpora* estipulados. Portanto, utiliza-se dessa metodologia como ferramenta para oferecer devidos pressupostos para analisar dados com efetividade.

De acordo com Santos, Baade e Silva (2017, p. 42):

A comparação, como método sistemático de trabalho e análise científica, vem se mostrando um método fértil para o estudo e investigação, não apenas nas áreas epistemológicas das Ciências da Natureza, e sim, mais recentemente, nas Ciências Sociais Aplicadas e Humanas.

A comparação é marcada pela complexidade e pela possibilidade de ser amplamente usada para levantamentos e estudos comparados que busquem a transformação na educação, bem como visando a dominação pela imposição de modelos de sucesso de gerenciamento educacional a partir da importação de diferentes modelos estrangeiros.

Pode-se reafirmar que existe uma diversidade de classificações, bem como autores cujo entendimento é fundamental para sua compreensão. É possível entender que a EC vem atravessando um momento importante reflexivo no meio acadêmico, em parte como resultado do próprio movimento que perpassa a reflexão e autorreflexão dos seus pesquisadores e, também, por uma renovação no interesse pela comparação (MADEIRA, 2009). A diversidade de posicionamentos no campo teórico e metodológico é um elemento que traça o espírito crítico no escopo comparatista, bem como a divergência e convergência entre seus autores fundamentais.

3.3.1 Os três períodos

Para Bereday (1972, p. 18), em *Método Comparado em Educação*, a EC possui uma tarefa específica, sendo ela:

Sua tarefa específica é trazer várias considerações das humanidades e das ciências sociais e aplica-las à perspectiva geográfica e da educação. É por isso que a Educação Comparada não pode simplesmente ser uma parte da história

da educação, ou da sociologia da educação, ou da educação internacional. Enquanto os seus métodos são os dos estudos liberais, poderia ser considerada como a atual história da educação; enquanto é uma ciência social, poderia ser uma parte da Antropologia, ou da Sociologia ou Economia da Educação. Mas a Educação Comparada não é nenhuma dessas disciplinas isoladamente. Antes, é parcialmente todas elas juntas.

A EC, de acordo com Bereday (1972), pode ser dividida entre três períodos: empréstimos, predição e análise.

O período dos empréstimos é marcado pela catalogação de dados educacionais descritivos que são comparados entre si e, posteriormente, transplantando-se as práticas e experiências que mais se destacavam de um país para outro sem prejuízos, esquecendo da necessidade da contextualização social, política e histórica dos países envolvidos.

A segunda fase dos estudos comparativos foi iniciada por Michael Sadler. A educação comparada passou do processo de apenas coletar dados puramente descritivos para tratar e especular as forças responsáveis pelas práticas educacionais, por isso os educadores aprenderam a tomar precauções ao transplantar sistemas de um país para o outro.

Este período poderia se chamar de predição, pois o fim do estudo comparativo já não era, primeiramente, pegar emprestado o sistema de educação do outro país, e sim lhe dizer o possível sucesso ou não de um país à base da observação dos precedentes e de experiências parecidas com outros países. Essa etapa é composta por um processo de preparação. O autor a chamou de predição “[...] porque o fim do estudo comparativo já não era, primariamente, tomar emprestado o sistema de educação, mas predizer-lhe o sucesso provável num país à base da observação dos precedentes e de experiências semelhantes de outros países” (BEREDAY, 1972, p. 25).

A terceira e última fase é o período de análise, em que o centro é “criar a unidade do mundo” ou uma espécie de “educação internacional”, ou seja, “desenvolver teoria e métodos na clara formulação das etapas de processos e mecanismos comparativos para facilitar esse alargamento de visão”, em suma: “[...] o aumento das relações fraternais entre as nações, por meio da educação” (BEREDAY, 1972, p. 36). Os sistemas educacionais estariam emparelhados de tal forma que unificariam todos os demais sistemas mundiais. É nesta lógica que, segundo ele, a EC e o método comparatista são fundamentais para os planejadores de políticas e ações educacionais. Tais classificações se mostram importantes para a elaboração primária do percurso metodológico adotado.

De acordo com Bonitatibus (1989), a predição parte do princípio de que cada sistema de educação está inserido na sua respectiva sociedade e não pode, portanto, ser simplesmente

transplantado em outra. Além disso, para a autora, o período da terceira fase é caracterizado “pela preocupação em desenvolver teorias e métodos, estabelecer uma clara formulação das etapas de processos e mecanismos comparativos para facilitar esse alargamento de visão” (BONITATIBUS, 1989, p. 31).

Assim como a fase da predição foi a continuação do período dos empréstimos, a terceira fase da educação comparada tem suas raízes nos ensinamentos dos políticos da primeira metade do século.

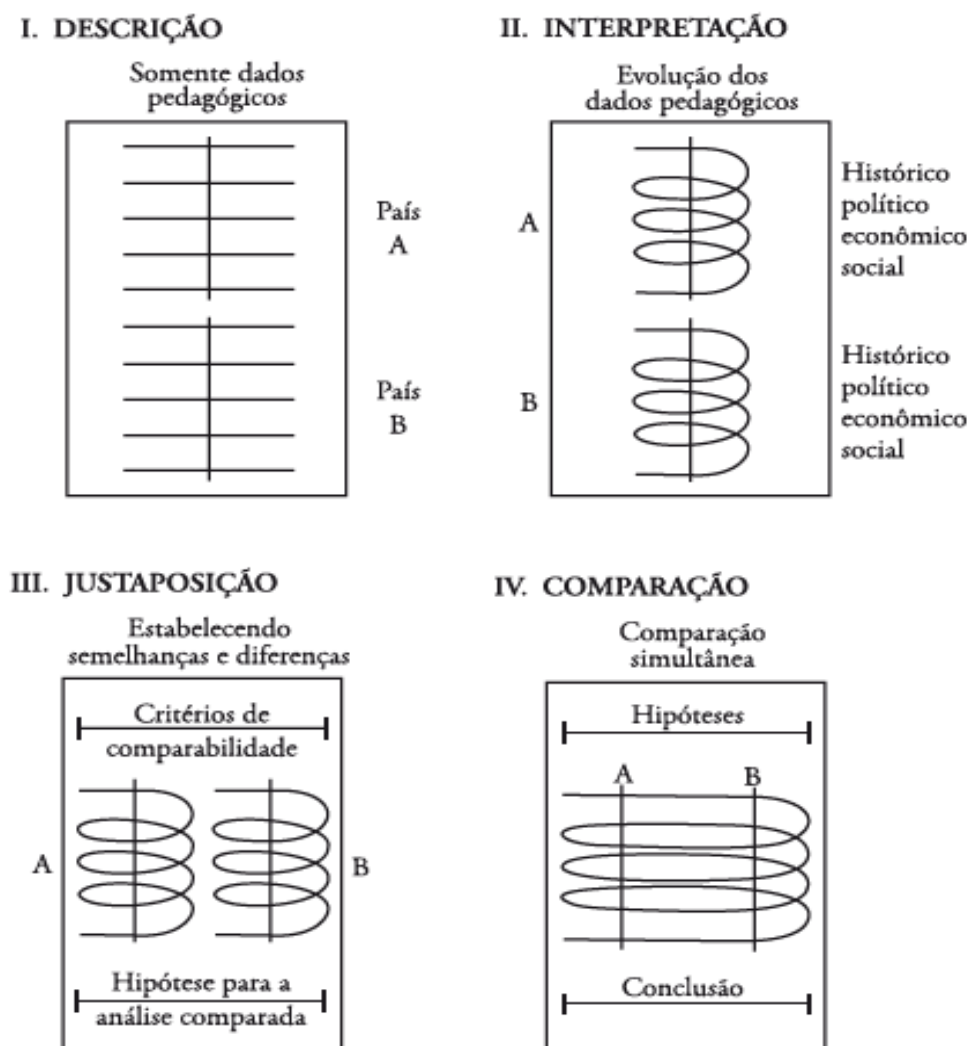
O período da análise é a continuação da tradição do período da predição e exige que, antes de tentar a predição e talvez o empréstimo, seja feita uma sistematização para ver o total de conjuntos das práticas nacionais da educação. Isso acontece pois há uma conexão entre as três fases, pois não é possível simplesmente transplantar práticas e experiências educacionais de um local a outro sem que haja uma análise de fatores que, conforme mencionado anteriormente, influenciam na boa implementação, conforme sugere a fase do empréstimo. Além disso, como a fase da predição também necessita de uma observação dos precedentes e de experiências de um país para outro, isso também se encaixa em uma necessidade da análise para a implementação correta da fase.

3.3.2 Os quatro passos da análise comparativa

Bereday (1972) propôs quatro passos para expor a forma como o processo metodológico é desenvolvido. Na presente pesquisa será adotada a forma inicial que foi utilizada para comparar dois países, pautando-se nos seguintes itens, conforme mostrado na Figura 4: descrição, interpretação, justaposição e comparação.

Figura 4. Os quatro passos da análise comparativa.

Figura 1- Passos ou etapas de análise comparativa:



Fonte: BEREDAY, 1972, p. 59

O primeiro passo, denominado pelo autor como “descrição”, é determinado como processo de coleta de informações *lato sensu* acerca daquilo que se pretende comparar, assim sendo, informações acadêmico-educacionais de pesquisadores/professores de cada instituição analisada. Essa etapa se refere à catalogação de detalhes pedagógicos, reunião de dados, sendo que uma lista completa de referências bibliográficas deve acompanhar cada tabela. Vale ressaltar que, segundo o teórico, não se compara sistemas estrangeiros sem antes passar pelos fenômenos educacionais (BEREDAY, 1972).

Uma vez que todas as informações já estejam catalogadas, ou descritas, o passo a seguir corresponde à “interpretação”, cujo objetivo fundamenta-se em uma análise mais detalhada a

respeito das informações obtidas na etapa anterior. Tal processo é qualificado como de extrema importância, pois nele é selecionado aquilo que realmente pode ser usado como dado ou informação relevante à comparação. Dessa forma, descarta-se o que não é adequado ao objeto da pesquisa propriamente dito. Nessa fase, a análise continua a ser aplicada separadamente à cada país, juntamente com a descrição. De acordo com o autor, essa etapa significa “submeter os dados pedagógicos a exame minucioso em termos de outras ciências sociais” (BEREDAY, 1972, p. 48).

A etapa da “interpretação” é dividida em quatro subtemas, sendo eles os aspectos históricos, os aspectos políticos, os aspectos sociais e econômicos.

O terceiro passo, denominado por Bereday (1972) de “justaposição”, é o passo onde se efetua o primeiro rascunho para a comparabilidade entre os sistemas escolhidos. Lado a lado, nesse processo, o pesquisador deve criar critérios de comparabilidade entre ambos os sistemas e, concomitantemente, um novo processo de detalhamento, aferindo assim as relações que ambos podem ter entre si, isto é, semelhanças, divergências ou ambas. Ao final dessa etapa, elabora-se uma hipótese para a análise comparativa com o intuito de constatar sua veracidade ou não, bem como a elaboração de outra hipótese para o confronto na última etapa. A justaposição é o mais novo procedimento comparativo e, para o autor, é compreendido como um prolongamento da fase descritiva.

O último passo, denominado por Bereday (1972) de “comparação”, é onde se avaliam os resultados obtidos nas fases anteriores, principalmente na justaposição. Portanto, semelhanças e diferenças são confrontadas, bem como a hipótese levantada no passo anterior para que se alcance a conclusão. Esse é o momento no qual a perspectiva de cada objeto é exposta, na busca por compreender os motivos da conclusão.

Resumidamente, assim Bereday (1972) expõe os quatro passos trabalhados nos parágrafos anteriores:

Primeiro a descrição, coleta sistemática de informações pedagógicas de um país; a seguir, a interpretação, análise em termos de ciências sociais, depois, a justaposição, vista simultânea dos vários sistemas para determinar o quadro em que compará-los; e, por último, a comparação, primeiramente de problemas escolhidos e, depois, de tudo o que for relevante na educação dos vários países. Esses quatro passos ou etapas apontam caminho para o futuro da Educação Comparada. (p. 59)

Bonitatibus (1989), ao realizar uma análise do método de Bereday (1972), afirma que o que o autor propõe é que o problema seja escolhido de forma que o estudo permita que os

horizontes e conhecimentos sobre a realidade educacional do pesquisador sejam ampliados, de forma a oferecer informações consistentes e contribuir para a melhora dos sistemas educacionais.

Para a presente pesquisa, é utilizado o método analítico de Bereday (1972) para a comparação.

Na etapa da descrição, foram coletadas todas as informações necessárias relacionadas à Libras e a LGP, sendo elas vinculadas à legislação de ambos os países, um histórico das línguas gesto-visuais, as filosofias educacionais, o processo educacional de ambas as línguas nos dois países, aspectos gramaticais e aspectos culturais da comunidade surda.

Após ter as principais informações coletadas, iniciou-se a etapa de interpretação. É importante ressaltar que, para que seja seguida a interpretação em quatro subtemas, é necessário que essas informações sejam coletadas durante o processo de descrição. Todas as informações coletadas durante o processo de descrição foram fundamentais para a interpretação correta dos dados e para a posterior justaposição, não sendo necessário descartar algo que não fosse adequado ao objeto da pesquisa.

Durante a terceira etapa, foram verificados pontos de semelhança ou diferença entre os dois objetos de estudo, dentro dos tópicos previamente levantados. O processo de justaposição foi realizado de forma conjunta com a interpretação, visto que são processos muito conectados.

Na última etapa foi finalizada a comparação, sendo verificados os principais pontos de atenção em cada uma das temáticas abordadas durante a pesquisa.

A seguir, conforme mencionado na primeira etapa do processo, serão levantados pontos relacionados à legislação dos dois países que estão em foco na pesquisa, desde já levantando pontos de comparação entre os dois para, posteriormente, poderem ser abordadas as etapas da interpretação e justaposição já havendo uma contextualização política da Libras e da LGP.

3 AS LEGISLAÇÕES DE PORTUGAL E DO BRASIL

Para que o tema desta pesquisa seja abordado de forma a contemplar todos os aspectos necessários, nesta primeira etapa serão explicados e comentados aspectos gerais da legislação dos dois países, visando compreender e obter melhor visualização da constituição, Leis e Decretos de Brasil e Portugal. Essa abordagem é feita por meio da leitura da constituição de ambos os países, elencando divergências e semelhanças entre Libras e LGP com relação às leis publicadas. Para comparar, serão analisadas as leis que tratam os pontos: Legitimação, Educação e Interpretação.

3.1 Legitimação

No âmbito jurídico, a Legitimação é o ato pelo qual se regulariza o que não está de acordo com a lei ou que é desprovido de certas formalidades para se tornar legal (OXFORD LANGUAGES, 2022).

Na Legitimação, é necessário ter atenção ao fato de que as línguas de sinais/gestuais devem ser tratadas como línguas e não como linguagens, já que cumprem diversos princípios comuns às línguas naturais. De acordo com Bechara (2009), linguagem é qualquer sistema de signos simbólicos utilizados na intercomunicação social para comunicar ideias e sentimentos. Ela, a linguagem, se realiza mediante “sistemas de isoglossas comprovados numa comunidade de falantes”, que são conhecidos como línguas (p. 19).

De acordo com Milani (2008), a linguagem é uma capacidade inata dos seres humanos e ela não sofre mudanças, enquanto a língua é o pano de fundo social e histórico dessa capacidade, sofrendo mudanças por ser fruto da força do pensamento atuando na linguagem. Para o autor, a linguagem, portanto, só existe para expressar o pensamento e a língua é a forma concreta e coletiva da união entre pensamento e a capacidade de linguagem.

Rosa (1993) realizou uma entrevista com Carlos Sánchez, médico e pesquisador na Venezuela. Na entrevista, Sánchez é questionado sobre o porquê a língua de sinais é uma língua natural. Ele afirma que a língua de sinais cumpre com uma série de requisitos que todas as línguas naturais possuem, citando o próprio português como exemplo. Neste sentido, ele afirma:

[...] a criatividade é um deles, pode-se sempre dizer alguma coisa nova. Outro requisito é a combinação de partículas não significativas que, usadas de certa maneira, criam significação. Eu me refiro aos fonemas da língua oral e às configurações da mão na língua de sinais. Com 30, 40 configurações da mão,

podem-se transmitir milhares de sinais significativos, como os fonemas da língua oral. A língua de sinais, que, como as línguas nacionais, é diferente em cada país e até em regiões dos países, possui, além do mais, uma gramática toda própria, organizada e complexa, e nos permite transmitir qualquer coisa [...]. Com ela, pode-se transmitir, criar e recriar o que se quiser: poesia, romance, filosofia... E pode-se até formular ideias com duplo sentido, ou mentir, que é outra característica das línguas naturais. (ROSA, 1993)

Sendo assim, a Legitimação de uma língua em um país é o primeiro passo para que pessoas surdas tenham garantido o direito de se comunicar em sua língua natural. Nesse aspecto já é perceptível uma diferença de legitimação entre as línguas pesquisadas. Essa diferença diz respeito ao ano em que ambas as línguas foram legitimadas como oficiais das comunidades surdas de cada um dos países comparados. Em Portugal, a LGP foi reconhecida em 1976, na Constituição da República Portuguesa, em seu artigo 74º:

Art.74.

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

[...]

h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades. (PORTUGAL, 1976, p. 63)

De acordo com esse artigo, que está relacionado ao ensino igualitário a todos os cidadãos portugueses, o Estado é incumbido de valorizar a LGP como uma língua que expressa a comunidade surda e é capaz de incluir uma pessoa surda na sociedade, proporcionando a ela tanto a educação como as oportunidades de um ouvinte.

No Brasil, no final dos anos 80 as pessoas surdas lideraram um movimento para a oficialização da Libras. Em 1993, com um projeto de Lei, foi iniciada a longa batalha pela legalização e regulamentação da Libras, que culminou na Lei que oficialmente reconheceu a Libras, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002; INES, 2019). Foi uma legitimação mais tardia quando comparada a Portugal, cinco anos depois. Entretanto, ao contrário da Constituição Portuguesa, que tratou do assunto por meio de um adendo em um artigo, a Constituição Brasileira deu maior ênfase à língua espaço-visual do país, criando uma lei específica, com cinco artigos.

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-

motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1)

No Art. 1º, mencionado acima, a Libras é reconhecida como língua dos surdos brasileiros, e no parágrafo único é explicada a sua determinação de língua. No decorrer da lei, outros assuntos importantes relacionados à língua espaço-visual brasileira também são tratados, como, por exemplo, a difusão e o uso da Libras em órgãos públicos, o direito dos surdos à assistência à saúde, a inclusão da Libras como disciplina integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nas escolas municipais, estaduais e federais e, por fim, a ênfase de que a Libras não deve substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Porém, deve sim ser possibilitado o ensino da língua gesto-visual para a pessoa surda como primeira língua, oportunizando seu desenvolvimento cognitivo da mesma forma que é garantido a pessoas ouvintes (CORDEIRO; CONDE E SOUSA; SANTOS, 2019).

Apesar das diferenças, a legitimação das línguas de sinais/gestuais nos dois países foi o prumo inicial para haver uma conscientização em relação ao surdo e à sua língua. Essa pessoa surda deve ter uma real inclusão na sociedade, uma vez que possui os mesmos direitos que as pessoas ouvintes.

3.2 Educação

Na Educação, um ano após a LGP ter sido reconhecida como língua oficial da comunidade surda portuguesa, o Ministério da Educação de Portugal publicou o Despacho nº 7520/98 (2ª série) que, de acordo com Carvalho (2011, p. 76):

[...] defendendo a necessidade de um ambiente escolar bilíngue, define as condições para a criação das Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos em estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário e a organização de respostas educativas competentes. Neste período, o grande objetivo da educação de surdos era a integração e a inclusão das crianças surdas em escolas e turmas de ouvintes, sendo as escolas residenciais consideradas locais pouco favoráveis para o desenvolvimento dos alunos surdos.

Até a data da publicação desse Despacho, a criança surda portuguesa era tratada como “uma pessoa com deficiência gozando do direito à reabilitação”, sendo integrada de forma generalizada nas escolas regulares próximas à sua moradia (CARVALHO, 2011, p. 76). Assim,

não havia profissionais capacitados, adaptações nas escolas ou planos de aula diferenciados, tendo a criança surda de se adaptar a esse modo de ensino.

A referida publicação fundou os princípios da Educação Bilíngue para estudantes surdos, a qual começou a ser defendida por sua visão, a qual deixou de ser clínico-terapêutica e passou a encarar a surdez por meio de uma perspectiva socioantropológica. Na tradição clínico-terapêutica, a surdez é vista como uma deficiência em relação à comunidade ouvinte, colocando pessoas surdas em desvantagem quando comparados ao restante da população (ALPENDRE, 2008). No trecho a seguir é possível ver a mudança de visão de clínico-terapêutica para socioantropológica.

2.1 - As unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos têm como principal objectivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar. (PORTUGAL, 1998, p. 2)

O Despacho previa ainda que os professores de estudantes surdos tivessem formação especializada nas áreas de comunicação, linguagem, surdez e na LGP. Além disso, exigia a presença de intérpretes e de fonoaudiólogos dentro da escola. Dez anos depois, houve a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, instituindo escolas de ensino bilíngues para surdos (PORTUGAL, 2008a).

Ao analisar o Decreto-Lei português, é possível notar que ele visa a adaptação das escolas inclusivas para estudantes surdos, cegos, com baixa visão e com transtorno do espectro autista (TEA). Na medida em que estabelece, há também a descrição de outros pontos importantes que devem ser seguidos para que ocorra a educação inclusiva desses estudantes, desde a participação ativa de pais e encarregados da educação, organização escolar, processos de avaliação, entre outros (PORTUGAL, 2008a).

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. (PORTUGAL, 2008a, p. 1)

No Brasil, conforme mencionado anteriormente, a primeira Lei a reconhecer a Libras foi a Lei nº 10.436, porém, o seu Art. 4º é o único a abordar o tema da educação, afirmando que os sistemas educacionais federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão “nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério,

em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos PCNs, conforme legislação vigente” (BRASIL, 2002, p. 1).

Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, “regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000” (BRASIL, 2005). É apenas com esse novo Decreto que são abordadas as questões voltadas a Libras e suas especificidades, não dizendo respeito à educação inclusiva em geral. O Decreto contém nove capítulos, dispondo sobre os temas: a Libras como disciplina curricular, o ensino da Língua Portuguesa oferecida aos alunos surdos como segunda língua, a formação de profissionais bilíngues e a regulamentação do uso e difusão da língua em todos os ambientes, tanto públicos quanto privados (INES, 2019).

Com esse Decreto, já é possível analisar a diferença no tempo decorrido desde a legitimação da língua até a publicação de algo que privilegiasse o ensino bilíngue para surdos. Portugal toma a iniciativa um ano após a legitimação, concretizando essa modalidade nos dez anos subsequentes, enquanto no Brasil isso ocorre somente três anos depois da legitimação.

Ressalta-se que no Brasil e em Portugal, as propostas de educação bilíngue para pessoas surdas estão vinculadas ao discurso da educação inclusiva. Especificamente, tais discursos estão concentrados no campo da educação especial, o que se evidencia na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), no caso do Brasil, e no Decreto-Lei nº 3/2008. (PORTUGAL, 2008a), no caso de Portugal.

Além disso, o Brasil possui a PNEEPEI, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008. Essa política traz um marco na educação brasileira, pois define a Educação Especial como modalidade de ensino que não substitui a escolarização e define seu público-alvo (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019). De acordo com Neves, Rahme e Ferreira (2019), a Política foi inspirada pelo princípio constitucional do direito de todas as pessoas à educação e afirma estar alinhada à defesa pelo acesso e permanência de todos os estudantes nas escolas.

Uma semelhança que envolve os dois decretos citados acima é a questão da defesa da Educação Bilíngue para estudantes surdos, por meio de delimitações e a criação de regras para regulamentar esse ensino, na qual a língua espaço-visual deve ser ensinada como primeira língua.

3.3 Interpretação

Para encerrar a discussão acerca da Legislação, é necessário citar a sanção das leis referentes aos Intérpretes do Brasil e Portugal, visto que essa profissão, inicialmente, era

informal. Essa informalidade inicial traz à tona questionamentos, que serão abordados no decorrer deste trabalho, como: pais e membros da família das pessoas surdas eram quem exerciam essa função? Foi necessário que a Língua Brasileira de Sinais e a LGP fossem oficializadas para torná-las reais?

Em Portugal, a lei que define o exercício do intérprete de LGP é a Lei nº 88/89, de 5 de julho de 1999, que define as condições de acesso e exercício da atividade de intérpretes da língua gestual (PORTUGAL, 1999). A Lei traz a seguinte definição de intérpretes:

Art. 2º. Consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. (PORTUGAL, 1999)

A lei portuguesa define duas funções aos intérpretes de LGP, sendo elas preparar as condições de comunicação de acordo com as diferentes situações e contextos e interpretar e traduzir a informação em língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, utilizando as técnicas adequadas e podendo ser simultânea ou consecutivamente (PORTUGAL, 1999).

No Brasil, é a Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Essa Lei define cinco atribuições ao intérprete, sendo elas efetuar a comunicação entre todas as pessoas que precisarem utilizar a Libras para a língua oral e vice-versa, interpretar as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino em todos os níveis, atuar em processos seletivos para cursos em instituições de ensino e concursos públicos, atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas e prestar seus serviços em depoimentos em juízo em órgãos administrativos ou policiais.

O Decreto nº 5.626 delibera também a respeito da formação do tradutor e intérprete de Libras e, em seu Art. 19, estipula três possíveis perfis de profissionais que devem ser inseridos nos quadros das instituições federais de ensino caso, nos dez anos subsequentes, não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da função de intérprete ou tradutor de Libras (BRASIL, 2005).

O primeiro perfil seria de um profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência para realizar a interpretação e com aprovação em exame de proficiência, podendo atuar em instituições de ensino médio e superior. O segundo perfil seria de um profissional ouvinte, de nível médio, também tendo as competências para exercer a função de interpretar as duas línguas, com aprovação em exame de proficiência, mas podendo atuar apenas no ensino

fundamental. Por último, o terceiro perfil seria de profissional surdo, com competência para interpretar línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuar em cursos e eventos (BRASIL, 2005).

Por meio dessas leis, é possível notar que Brasil e Portugal preocupam-se com a atuação do intérprete de línguas de sinais/gestuais, que passa a ter maior visibilidade em sua área de trabalho, com o importante papel de mediação entre o mundo do surdo e do ouvinte. Entretanto, um fator de diferença notável entre ambas as leis está relacionado às datas de publicação, havendo uma diferença de 11 anos entre elas. Esse fator é importante ao ser levada em consideração a sua eficácia e tempos de implementação e aprimoração.

4 LÍNGUAS GESTO-VISUAIS

Antes de dar início às comparações e diferenciações entre a Libras e a LGP, é importante contextualizar as línguas de sinais/gestuais. Todas as línguas gestuais/visuais utilizadas pela comunidade surda são consideradas línguas, não linguagens, pois cumprem uma função comunicacional.

De acordo com Cordeiro, Conde e Souza e Santos (2019), elas estão pautadas em três pilares, sendo eles o social, o linguístico e a política. O pilar social, pois existe uma comunidade linguística utilizando as línguas de sinais/gestuais para se comunicar. O pilar linguístico, pois possuem fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, cumprindo com os requisitos estabelecidos pela linguística de Saussure. O pilar político, pois são oficializadas na legislação em diversos países.

A primeira pessoa a reconhecer as línguas gesto-visuais como línguas naturais foi Stokoe (1960), afirmando que a *American Sign Language* (ASL), língua utilizada por americanos surdos, possui características semelhantes às das línguas orais.

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. [...] As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30)

Stokoe (1960) também foi a primeira pessoa a apresentar uma análise linguística da língua de sinais americana, apresentando evidências de que um sinal resultava da combinação do movimento, local de articulação e configuração da mão, sendo que sua análise foi pautada na simultaneidade. De acordo com o INES (2019), foi na década de 1960, nos Estados Unidos, com o apoio de pesquisas realizadas na área da linguística, que a comunicação gestual teve seu status garantido como uma língua.

Para Brito (1995), a diferença básica entre a língua oral e a de sinais não está no uso do aparelho fonador ou das mãos, mas sim na organização fonológica das mesmas. Nas línguas orais, a linearidade é mais explorada; enquanto na língua de sinais a simultaneidade acaba sendo mais explorada.

[...] a modalidade de língua (gestual-visual ou oral-auditiva) pode impor restrições à estruturação da língua [...] Entre as diferenças existentes entre as línguas orais (Francês, Português, Inglês...) e as línguas de sinais, salientamos

a ordem sequencial linear da fala e a simultaneidade dos parâmetros na constituição dos sinais, assim como a simultaneidade de sinais na formação de várias orações em língua de sinais. Obviamente, apesar de se passar em espaço multidimensional, as línguas gestuais-visuais também fazem uso da linearidade temporal. Por outro lado, as línguas orais nem sempre são exclusivamente unidimensionais. Por exemplo, no caso da sequência de palavras acompanhadas de entonação e no caso dos traços distintivos dos fonemas, há simultaneidade. (BRITO, 1995, p. 29)

De acordo com Honora, Frizanco e Lopes (2009), as línguas de sinais são naturais por terem surgido do convívio entre as pessoas surdas, podendo ser comparadas à complexidade e expressividade das línguas orais. Por meio das línguas de sinais é possível transmitir qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou irracional, são línguas organizadas e que não são simples junções de gestos. Os autores ainda mencionam que “As línguas não são universais. Cada uma tem sua própria estrutura gramatical, sendo assim, como não temos uma única língua oral, também não temos apenas uma língua de sinais” (HONORA; FRIZANCO; LOPES, 2009, p. 41).

Conforme mencionado por Cordeiro, Conde e Souza e Santos (2019), cada língua possui peculiaridades de formação, possuindo sua própria fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, entre outros, sendo que essas peculiaridades não estão vinculadas às línguas orais usadas em suas respectivas localizações, o que corrobora a necessidade de respeitá-las como línguas naturais.

De acordo com Rodrigues e Medeiros (2016, p. 4):

é evidente que as línguas sinalizadas possuem características distintas das línguas orais, as quais estão vinculadas às diferentes propriedades de seus articuladores e de sua recepção visual, o que favorece a exploração da simultaneidade, a economia na produção linguística, dentre outros dispositivos linguísticos específicos que contribuem, por exemplo, com o uso de sinais mais densamente enriquecidos.

De acordo com os autores, embora as línguas faladas e as línguas de sinais tenham muitas semelhanças, hoje não há dúvida de que elas não são dependentes de preposições, conjunções e artigos; eles criam relações sintáticas usando o espaço; examinar simultaneamente a formação de signos e enunciados; que os símbolos se misturem com o conhecimento gramatical; e pode ser descrito como altamente artificial em comparação com as linguagens auditivas (RODRIGUES; MEDEIROS, 2016).

Os sinais são criados a partir da combinação dos movimentos das mãos com uma determinada forma em um determinado local, esse local pode ser uma parte do corpo ou o

espaço na frente do corpo. Essas configurações das mãos, que podem ser comparadas a fonemas e às vezes morfemas, são chamadas de parâmetros. Portanto, nas Língua de Sinais, os seguintes parâmetros podem ser encontrados: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, forma e forma facial e/ou corporal. É por meio da combinação destes elementos que as palavras se formam e, em um contexto, formam-se as frases.

Configurações da mão são formas de mão que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas com a mão predominante, ou com as duas mãos do emissor ou sinalizador. Existem sinais possuem a mesma configuração de mão.

O ponto de articulação é o local onde incide a mão predominante que foi configurada, sendo possível tocar em uma parte do corpo ou estar em um espaço neutro horizontal (à frente do emissor) e vertical (do meio do corpo até a cabeça).

Os sinais podem ou não ter um movimento. Os sinais “pensar”, “ajoelhar” e “em pé” não possuem movimento, por exemplo. Sinais podem também ter uma direção e a inversão disso pode passar a ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal, esse parâmetro é denominado orientação.

Muitos sinais possuem também como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal, além dos quatro outros parâmetros. Na combinação dos quatro ou cinco parâmetros, tem-se o sinal (RAMOS, 2002).

Além de explicações gerais relacionadas às línguas gesto-visuais, é necessário abordar também o contexto histórico social das línguas gesto-visuais, de forma a compreender melhor seu histórico antes de abordar as duas línguas diretamente.

5 PANORAMA HISTÓRICO SOCIAL DAS LÍNGUAS GESTO-VISUAIS

Em tempos de educação inclusiva, há a ideia de que preconceitos ou estigmas são assuntos desnecessários, pois, como existem leis específicas que asseguram certos direitos para as pessoas surdas, todas as pessoas já compreenderam a condição dessa pessoa. Por muito tempo, pessoas surdas foram consideradas incapazes de falar e, concomitantemente, de pensar, devido a sua privação auditiva, por isso, ao discutir surdez e o ensino de pessoas surdas, é necessário abordar também a sua forma de estar no mundo e de se expressar.

De acordo com Sá (2002, p. 358, *apud* WITKOSKI, 2009, p. 565):

Falar sobre surdez e preconceito é narrar uma das interfaces do ser surdo. Na história do povo surdo estão evidentes as marcas que o identificam como um ser incompleto, incapaz, deficiente. A partir dessa concepção da surdez, todo tipo de violência física e simbólica foi exercida, passando por extermínio, reclusão em casa, proibição do uso da língua de sinais, segregação em escolas especiais, até as atuais propostas pedagógicas adjetivadas como *bilíngues*, utilizadas “como mais uma metodologia colonialista, a-histórica e despolitizada”, que consistem em apenas *permitir* o uso da língua de sinais sem empreender qualquer ação no sentido de transformar as relações sociais, culturais e institucionais.

Abordando um breve histórico da comunicação em sinais, Sacks (1990) afirma que surdos congênitos eram pessoas consideradas “estúpidas” (*deaf and dumb*), uma visão que remonta à Idade Média. No final do Século XV, não existiam escolas para pessoas surdas, pois elas eram consideradas incapazes de aprender.

Goldfield (1997) afirma que a crença que a pessoa surda é uma pessoa primitiva fez com que, até o Século XV, persistisse a ideia de que essa pessoa não pode ser educada. Por isso, tais pessoas viviam à margem da sociedade e não possuíam direitos.

De acordo com Bernardino (1999), até 1750, cerca de 99,9% das pessoas que nasciam surdas não tinham esperança de alfabetização ou instrução. Foi somente após essa data que, na França, o Abade de L’Epée valorizou a língua de sinais e aprendeu-a, pois queria pregar o evangelho aos surdos. O Abade criou um sistema de sinais e, associando os sinais com a gramática francesa e com o auxílio de um intérprete, estudantes surdos aprenderam a ler e escrever francês. Em 1755 ele fundou uma escola, que foi a primeira a obter o apoio público e, em 1789, já havia 21 escolas para surdos na França e em toda a Europa.

Em 1799, Pierre Desloges publicou o primeiro livro de uma pessoa surda, contando sua experiência de vida como pessoa incapacitada intelectualmente até aprender sinais. Em 1815, Roch-Ambroise Bébien percebeu que a língua de sinais era autônoma e completa e acabou com

os sinais metódicos, a gramática importada do francês. Em 1817, Laurent Clerc, professor surdo Instituto Nacional para Surdos-Mudos Francês, e Thomas Gallaudet, reverendo americano, fundaram o asilo americano para surdos, que hoje é a Universidade Gallaudet (BERNARDINO, 1999).

Em 1880, há o Congresso de Milão. O Congresso de Milão foi a primeira conferência internacional de educadores de surdos, na qual foi discutida e avaliada a importância de três métodos, a língua de sinais, oralista e mista. Uma das resoluções do Congresso é que haveria a mudança gradual para o método oral nas instituições que utilizavam a língua de sinais, eliminando aos poucos o ensino por meio dessas línguas. A partir de então, a língua de sinais foi oficialmente banida sob o argumento de que destruía a capacidade de comunicação das pessoas surdas (PERLIN; STROBEL, 2006). Bernardino (1999, p. 38) afirma que “a proporção de professores surdos para surdos, que em 1850 era próxima de 50%, caiu para 12% em 1960”.

Skliar (1997) utiliza o Congresso de Milão para a consideração de dois períodos históricos: de meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram normais as experiências educacionais utilizando línguas de sinais; e de 1880 em diante, quando a educação de pessoas surdas é reduzida à língua oral.

O autor ainda afirma que a concepção da educação sendo subordinada à conquista da expressão oral por crianças surdas se enquadra no modelo clínico-terapêutico da surdez, que impõe uma visão relacionada estritamente com a patologia, o déficit biológico, o que é traduzido educativamente em estratégias e recursos reparadores e corretivos (SKLIAR, 1997). O autor afirma que:

A partir dessa visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência lingüística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta idéia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral. (SKLIAR, 1997, p. 111)

Bernardino (1999) afirma que a proibição do uso de sinais e o oralismo resultaram em uma deterioração do ensino. A autora ainda comenta sobre dois estudos, o primeiro realizado em 1972 na Universidade Gallaudet, que revelou que “o nível de leitura dos surdos graduados de 18 anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente à quarta série”; o segundo estudo trouxe resultados semelhantes, feito em 1979 na Inglaterra, “com surdos na graduação lendo ao nível de crianças de 9 anos” (BERNARDINO, 1999, p. 39).

No âmbito da educação inclusiva, Oliveira (2008) afirma que, ao propor uma educação para todas as pessoas, a educação inclusiva apresenta como referencial a diferença como alteridade. Essa modalidade de educação é entendida como a inclusão de estudantes que apresentam necessidades educativas especiais em salas de aula do ensino regular. Todavia, Aran (2002) chama a atenção para que não se contribua para manter ou provocar a desigualdade, pois priorizar a atenção à diversidade é algo que deve envolver todo o ambiente escolar.

Witkoski (2009, p. 566) traz relatos nos quais pessoas surdas “ao se comunicarem por meio de Libras em um ambiente ocupado predominantemente por ouvintes, seu uso é referido como ‘coisa de macaco’” e afirma perceber preconceitos sutis por pessoas ouvintes. A autora afirma que, mesmo quando pessoas surdas aprendem a falar a Língua Portuguesa, a pessoa surda continua não sendo aceita na comunidade ouvinte, sendo sempre identificada como deficiente pelo “jeito surdo” de falar, referenciando a fala truncada, a diferença na pronúncia e a clareza das palavras.

É possível perceber desde muito cedo a marginalização da pessoa surda, que não é considerada uma pessoa com direitos ou necessidades como as outras. Essa forma de pensar e tratar as pessoas surdas reflete em todos os direitos que foram sendo adquiridos com o passar dos anos através de muita luta da comunidade surda, uma comunidade que ainda precisa que a sociedade mute e evolua muito para que suas condições possam estar dentro das ideais.

A seguir serão abordadas as duas línguas, a Libras e a LGP, com o objetivo de entender de forma mais aproximada a realidade nos dois países. Serão comparados como foi o início da educação de pessoas surdas em cada país, como acontece a formação de professores e quais foram as filosofias educacionais utilizadas para a educação das duas comunidades.

5.1 Libras

A Língua Brasileira de Sinais, ou Libras, é uma língua de modalidade gestual-visual na qual é possível se comunicar por meio de gestos, expressões faciais e corporais. Conforme mencionado anteriormente, desde 24 de abril de 2002 ela é reconhecida como meio legal de comunicação, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002).

No Brasil há uma grande escassez de profissionais especializados na área. Uma semelhança que envolve os dois decretos citados acima é a questão da defesa da Educação Bilíngue para estudantes surdos, na qual a língua gesto-visual deve ser ensinada como primeira língua. No ano de 2021, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, foi sancionada sem vetos, o

que disciplina a educação bilíngue de surdos, publicada no Diário Oficial da União (BRASIL, 2021).

O texto define como educação bilíngue de surdos aquela em que a Libras é considerada primeira língua, e o português escrito como segunda língua. Essa modalidade de ensino deve começar a ser oferecida durante a educação infantil, tendo a duração de toda a vida acadêmica desse estudante. Os beneficiados serão estudantes surdos, surdo cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas que tenham optado pela modalidade bilíngue. As instituições de ensino deverão oferecer apoio educacional especializado. Essa modalidade não impede que esse estudante seja matriculado em instituições e classes regulares, devendo seguir o que as pessoas responsáveis definirem.

As instituições de ensino devem garantir materiais didáticos e professores que possuam formação e especialização apropriadas em nível superior, garantindo uma formação bilíngue. Por meio dessa nova lei, as entidades que representam pessoas surdas devem ser consultadas em todos os processos de contratação e avaliação desses docentes. Essa norma define também que a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino que oferecem a modalidade bilíngue por meio de programas que tenham a participação de comunidades surdas, instituições de ensino superior e entidades representativas de pessoas surdas. Essa mudança fará parte dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que consta no artigo 3º, e terá um capítulo especial somente sobre a Educação Bilíngue (BRASIL, 2021).

De acordo com Brandão (2015), o Art. 3º repete, em grande parte, o Art. 206 da Constituição Federal. Em alguns momentos, a Constituição é mais completa do que a Lei, enquanto em outros a Lei é mais completa.

5.1.1 Início da educação de pessoas surdas no Brasil

A primeira escola de pessoas surdas no Brasil foi o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundada por Dom Pedro II no Rio de Janeiro pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857 (ALBRES, 2005). De acordo com Rocha (1997 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 42), “a história da educação de surdos é inaugurada com a vinda de Huet (1822–1882), surdo francês, professor de surdos, na segunda metade do século XIX. Sua estada no Brasil tornou-se um marco da história da educação dos surdos brasileiros”.

De acordo com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (2021), o Instituto Imperial foi fundado por Huet e, no início, era denominado Collégio Nacional para Surdos-

Mudos, posteriormente sendo chamado INES. Huet apresentou a Dom Pedro II um relatório revelando a sua intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil em junho de 1855, informando também sua experiência anterior como diretor do Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges, na França. A sua proposta correspondia a uma tendência existente, na qual surdos formados pelos institutos especializados europeus eram contratados para ajudar a fundar institutos para a educação de seus semelhantes. Um exemplo disso ocorreu com o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet, que realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris e convidou Laurent Clérc, ex-aluno surdo que atuava como professor, para fundar a primeira escola de surdos na América (INES, 2021).

Sendo assim, o governo imperial apoiou a proposta de Huet e indicou o Marquês de Abrantes para acompanhar o processo. Em 1 de janeiro de 1856, o Collégio começou a funcionar, sendo também a data de publicação da proposta de ensino apresentada por Huet, contendo disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios (INES, s.d.). Por ser a única instituição para educação de pessoas surdas no território brasileiro e países vizinhos, o INES recebeu estudantes do Brasil todo e do exterior por muito tempo, sendo referência para assuntos de educação, profissionalização e socialização de pessoas surdas.

A língua de sinais utilizada pelos estudantes surdos no instituto possuía forte influência francesa por conta da nacionalidade de Huet, e foi espalhada por todo o Brasil por estudantes que voltavam para seus estados ao terminarem os estudos. No início do século XX, o instituto oferecia ensino profissionalizante, além da instrução literária, ou seja, para a conclusão dos estudos, era necessário aprender um ofício. Os estudantes poderiam frequentar oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas, além de oficinas de bordado para meninas que frequentavam o Instituto como um externato (INES, 2021).

O INES atua numa perspectiva de efetivação do direito à educação de crianças, jovens e adultos surdos, produzindo conhecimento e apoiando diretamente os sistemas de ensino para dar suporte às escolas brasileiras que devem oferecer educação de qualidade à essas pessoas, que precisam de políticas de ensino que as contemplem (INES, 2019). O Instituto atualmente ocupa uma centralidade importante, pois promove fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias no território nacional, além de distribuir materiais pedagógicos, fonoaudiológicos e de vídeos para as instituições de ensino.

Apesar de o início do processo educacional de surdos ter ocorrido no Rio de Janeiro por meio do professor surdo francês Hernet Huet, Rodrigues (2008) afirma que, no século XX,

diversas ações para a educação dos surdos tornaram-se visíveis em outros lugares. Dessa forma, diversas instituições de ensino de surdos abriram em outros estados brasileiros e, assim como em Portugal, suas diretorias e professores mudaram em diferentes momentos. Entre as instituições criadas na época, é possível citar os Institutos Santa Terezinha, Hellen Keller e Educacional de São Paulo, fundados em São Paulo; Colégio Santa Ynez e Escola Estadual Francisco Sales, em Minas Gerais; e Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2008).

A formação de professores para atuar na educação de pessoas surdas nessas instituições de ensino brasileiras será abordada a seguir.

5.1.2 Formação de professores para atuar na educação de pessoas surdas no Brasil

O Brasil possui políticas relacionadas à formação de professores para atuarem na educação de pessoas surdas. Conforme mencionado anteriormente, o Decreto nº 5.626, de 2005, estabelece três perfis de professores diferentes dos que aparecem na PNEEPEI (BRASIL, 2005; 2008).

Os três perfis de docentes previstos pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) são: um professor bilíngue que deve atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental; um professor de diferentes áreas do conhecimento, atento às diferenças de linguagem de estudantes surdos; e, professor de Libras.

Além desses três perfis de professores, o mesmo Decreto também faz referência ao tradutor/intérprete de Libras e discute a questão da formação do professor de Libras e do tradutor/intérprete de Libras. Docentes de Libras precisam ter uma formação superior em um curso de Letras/Libras ou Letras/Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, mas permite que nos dez anos seguintes ao Decreto, caso não haja professor com pós-graduação ou graduação em Libras para ministrar esta disciplina nos cursos superiores, ela poderá ser ministrada por profissionais com habilitação técnica em Libras, ambos em ensino superior e ensino médio. Este especialista atuará em instituições de ensino superior que oferecem cursos formais de formação e em instituições de ensino superior que oferecem cursos de fonoaudiologia ou formação de professores.

Pela mesma regra, um tradutor/intérprete de Libras deve ser formado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa. No entanto, de acordo com as mesmas condições estabelecidas pelo professor de Libras, caso não haja profissionais com tal formação, é permitida a contratação de profissionais com certificação profissional em Libras. Este

especialista atuará no ensino fundamental, médio e superior para fornecer acesso à comunicação, informação e educação para estudantes surdos. Em 2011, todavia, o INES passou a realizar o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em relação ao segundo perfil — o professor de diversas áreas do conhecimento —, o Decreto previa a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de pós-graduação, que, dessa forma, é vista como a formação que devem ter para “estar atentos” aos monolíngues de estudantes surdos.

Esse Decreto não trata adequadamente da formação de professores bilíngues para a realização de atividades educativas para crianças pequenas e primeiros anos do ensino fundamental (primeiro perfil). Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 71) afirmam que, em relação à formação de professores bilíngues, a lei “[...] não menciona detalhes da formação para a execução de uma educação bilíngue, ou seja, não faz referência a aspectos da formação pedagógica para a prática de ensino no contexto da educação bilíngue”.

Além dos três perfis de professores mencionados no Decreto de 2005 no Brasil, a PNEEPEI também traz previsões a respeito de professores para trabalhar com estudantes surdos, ou seja, com estudantes público-alvo da educação especial.

A PNEEPEI prevê que um professor de educação especial, “[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008). Essa formatação deve possibilitar a atuação desse professor no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas de ensino. Esse professor deve desempenhar tarefas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um tipo de atendimento para pessoas com deficiência nas escolas regulares. Nessa perspectiva, os surdos são classificados como pessoas com deficiência e se enquadram na comunidade de educação especial. Devem ser incluídos nas escolas regulares e receber AEE na transição oposta.

A educação e ensino de pessoas surdas acontece através de três filosofias de ensino com o passar dos anos, abordadas a seguir.

5.1.3 Filosofias educacionais

Existem três filosofias educacionais que mais influenciaram no ensino de pessoas surdas, sendo elas o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (BARROS; ALVES,

2019). Nesta seção, as três filosofias serão abordadas, expondo fatos relacionados a elas e ao ensino de Libras.

5.1.3.1 Oralismo

O oralismo é a filosofia que afirma que a estimulação da audição é a forma como a surdez deve ser tratada, de forma que a criança surda conheça a língua oral e faça parte da sociedade ouvinte do seu país (POKER, s.d.).

[...] o Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns defensores desta filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isso mesmo esta a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam assim que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba oralizar. (POKER, s.d., p. 5)

Essa filosofia educacional tem como princípio instruir a pessoa surda a oralizar e, para isso, são utilizados no processo metodologias que forçavam a pessoa à língua oral, não respeitando suas limitações (SOUZA *et al.*, 2018). De acordo com Molina e Vieira (2018), com a adoção da filosofia oralista como única abordagem educacional nas escolas brasileiras, esse método buscava fazer com que a pessoa surda se comunicasse como se fosse ouvinte, mesmo que sem a mesma fluência e/ou entonação. Acreditava-se que a prótese auditiva, o treinamento das falas e as sessões de terapias (tanto em clínicas quanto nas escolas) seriam suficientes para desenvolver a oralidade nessas pessoas.

De acordo com Albres (2005, p. 31):

A Língua de Sinais, nesse período, no Brasil, denominada linguagem mímica, é alvo de várias críticas, com uma caracterização da língua de sinais um tanto quanto reducionista e considerada perigosa ao desenvolvimento da escrita. Considerada, também, simplificada e com erros gramaticais, podendo somente transmitir expressões concretas, reafirma a concepção de língua como um sistema com regras determinadas e concepção de instrumento de comunicação. A partir dessas afirmações a proposta do oralismo se fortalece.

No Brasil, a metodologia oralista surgiu em 1910. Com isso, utilizar a Libras, não excluído o alfabeto manual, foi proibido nas instituições de ensino de pessoas surdas, o que tornou esse método a base da educação de pessoas surdas no país (LEITE, 2004 *apud* RODRIGUES, 2008). Além disso, de acordo com Moura (2000 *apud* BARBOSA, 2007), a

educação baseada nessa filosofia foi realizada por meio de diferentes métodos, sendo eles o método oral puro, o método auditivo e o método escrito.

O método oral puro foi usado para ensinar linguagem articulada e leitura labial para estudantes entre sete e nove anos que eram considerados capazes de oralizar. O método auditivo foi usado para pessoas que poderiam ou não utilizar aparelhos de audição, mas que possuíam algum resíduo auditivo. Enquanto no método escrito, estudantes eram ensinados por meio da leitura silenciosa, pois estavam fora da faixa etária.

5.1.3.2 Comunicação total

De acordo com Poker (s.d.), a comunicação total, ou bimodalismo, é uma filosofia que requer que vários modelos auditivos, manuais e orais sejam incorporados para garantir uma boa comunicação entre as pessoas com surdez, ou seja, defende que sejam usados códigos diferentes na educação. É uma característica que vem sendo criticada por estudiosos, por acreditarem que não valoriza a língua natural dos surdos, uma vez que os códigos de sinais são “usados obedecendo à estrutura gramatical da língua oral, não se respeitando a estrutura própria da Língua de Sinais” (POKER, s.d., p. 7).

No Brasil, a comunicação total foi adotada pelas escolas para surdos no início da década de 1980, o que trouxe ao país uma discussão sobre a importância de outros métodos de comunicação, além dos falados, para o ensino de surdos (ALBRES, 2005). Foi a partir da introdução do bimodalismo e do reconhecimento da importância da Libras na educação de surdos no Brasil que a proposta do bilinguismo começou no país. De acordo com Albres (2005, p. 36):

As primeiras experiências, no Brasil, com a presença do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula inclusiva, estão marcadas na década de 1990. [...] Verifica-se, nesse período, década de 1990, a convivência de ações educativas conforme proposta oralista, de Comunicação Total e princípios da proposta bilíngüe de educação de surdos.

Goldfield (2001) afirma que a diferença entre a comunicação total e as outras filosofias é que a comunicação total defende o uso de qualquer recurso linguístico para facilitar a comunicação com pessoas surdas, podendo ser língua de sinais, linguagem oral ou códigos manuais. Isto é, a comunicação total privilegia a comunicação e a interação, não somente a língua.

Para Capovilla (2000), utilizar esse método de ensino tem aspectos positivos pois possibilita que crianças surdas se comuniquem entre si, com seus professores e seus familiares, um fenômeno não visto com a implementação do oralismo. Porém, o autor também admite que os avanços alcançados não foram suficientes para melhorar os resultados educacionais negativos dos surdos, pois o uso simultâneo de formas diferentes de comunicação não estava obtendo o resultado esperado, o de possibilitar a compreensão da informação pela pessoa surda.

5.1.3.3 Bilinguismo

Novamente de acordo com Poker (s.d.), a filosofia educacional do bilinguismo parte do pensamento que os surdos devem ter como primeira língua, a língua de sinais e a comunidade surda. Isso auxilia no desenvolvimento da mente e sua relação com o mundo. Poker (s.d.) apresenta o uso da Língua de Sinais com autonomia e não simultaneidade que deve ser dada à criança surda desde cedo. O português é ensinado como segunda língua, na forma escrita e, se possível, na forma oral, o que contradiz as propostas da comunicação total, pois não lhe dá o enquadramento da língua falada em vez da Língua de Sinais.

Lodi (2013), por sua vez, fez uma análise sobre os diferentes sentidos da inclusão e da educação bilíngue que estão presentes no Decreto nº 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), e na PNEEPEI (BRASIL, 2008).

[...] o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto. (LODI, 2013, p. 49).

A autora afirma que “essa diferença entre os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos tem alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre as proposições da Política de Educação Especial e do Decreto nº 5.626/2005” (LODI, 2013, p. 49).

De acordo com Goldfeld (2002, *apud* SILVA, s.d.), essa proposta passou a se espalhar a partir da década de 1990 por conta do desagrado de pessoas surdas ao verem sua língua banida

do ambiente educacional. A proposta auxiliou na criação de escolas especiais mistas ou somente para pessoas surdas, contando com a participação de intérpretes de Libras.

Porém, apesar desse avanço, e mesmo com o Decreto nº 5.626, para Silva (s.d., p. 1):

No entanto, ainda encontramos muitos desafios na implementação dessa proposta, desafios esses relacionados a várias questões: problemas na educação brasileira de forma geral; aceitação da Libras como língua de instrução para os alunos surdos; formação de profissionais aptos a utilizarem essa língua no contexto escolar, entre outros.

Esses desafios podem ser exemplificados no Brasil pela existência de um Movimento Surdo. As autoras Campello e Rezende (2014) abordam detalhadamente a história desse movimento, que surgiu após o fechamento de diversas escolas especiais e de educação bilíngue pelo governo federal, com o auxílio do Ministério da Educação (MEC). A história retratada pelas autoras tem início em 2010, durante a Conferência Nacional da Educação (CONAE), evento que “marcou um retrocesso na educação de surdos” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 73) quando houve um forte *lobby* para rejeitar a ementa proposta para o documento da CONAE pelos delegados surdos presentes. A ementa solicitava:

Garantia às famílias e aos surdos do direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 74)

A justificativa para a ementa ser rejeitada foi que ela “reforça a organização de escolas segregadas com base na diferenciação pela deficiência contrariando a concepção da educação inclusiva” (LUCAS; MADEIRA, 2010, p. 23).

Em março 2011, houve o comunicado do fechamento do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com a deliberação que estudantes surdos seriam remanejados para escolas comuns. Essa política provocou o fechamento de diversas escolas de surdos no país (CAMPELLO; REZENDE, 2014). As autoras afirmam, ainda, que a comunidade surda resistiu às imposições do MEC, mesmo com a retratação do Ministério, desautorizando o fechamento do Colégio de Aplicação do INES. A comunidade organizou passeatas, palestras e eventos como forma de resistência.

Foi por meio dessa movimentação que, em 2012, são incluídos em metas do Plano Nacional de Educação o ensino especial e escolas bilíngues (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

O bilinguismo é mais eficaz e traz maiores benefícios para a comunidade surda no seu processo de educação. Quadros (1997) afirma que o oralismo e a comunicação total ainda eram utilizados em escolas do país na época. No entanto, a autora insiste que a Libras está sendo cada vez mais valorizada e os especialistas na área da surdez estão se renovando cada vez mais, por meio dos últimos cursos em línguas de sinais, que colocam a educação da população surda brasileira em um momento de mudança. Essa mudança no valor da Libras ocorreu muito por conta do despertar da comunidade surda ao ver os danos causados por esses métodos de ensino. O que se espera é que o país se conscientize e que o bilinguismo passe a ser a única abordagem utilizada na educação de pessoas surdas.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), para que haja a inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns:

a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008)

Esse AEE deve ser feito de acordo com a atuação de profissionais com conhecimentos no ensino da Libras, da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, do sistema de Braille, do soroban (utilizado para aprendizado de cálculos matemáticos por estudantes que possuem deficiências visuais), da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, entre outros. Cabe aos sistemas de ensino disponibilizar as pessoas que exerçam as funções necessárias para auxiliar estudantes que possuem necessidades especiais, como de instrutor, tradutor/intérprete de Libras, guia, monitor e/ou cuidador, entre outras funções de auxílio constante (BRASIL, 2008).

5.2 Língua Gestual Portuguesa (LGP)

A LGP é uma das três línguas oficiais de Portugal e este reconhecimento, como visto anteriormente, ocorreu por meio da Constituição da República em 1997. Nesta seção será abordado o início da educação de pessoas surdas em Portugal, assim como as principais

filosofias educacionais do ensino de pessoas surdas no país e como elas influenciaram no início do processo educacional.

5.2.1 Início da educação de pessoas surdas em Portugal

A educação de pessoas surdas em Portugal teve início no reinado de D. João VI, em 1823. De acordo com Carvalho (2011), esse início ocorre a pedido da princesa D. Isabel Maria que fez o pedido após ver crianças surdas pelas ruas de Lisboa se dedicando ao roubo, afirmando que há uma necessidade de o reino cuidar da educação destas crianças. Após uma pesquisa sobre o ensino de pessoas surdas, o professor sueco Per Aron Borg ficou encarregado pelo rei de fundar a primeira escola de educação de pessoas surdas em Portugal.

Defendendo o direito de acesso à leitura e à escrita, Borg preconiza o ensino da escrita e do alfabeto gestual, bem como a comunicação entre professor e aluno através de gestos, introduzindo assim em Portugal a metodologia gestual com suporte na escrita que perdurou até 1860, altura em que, em decadência, é encerrada a escola (PORTUGAL, 2009, p. 11).

Segundo Carvalho (2007), as metodologias de ensino que foram usadas nesse período envolviam o uso da comunicação por gestos sem oralização, sendo utilizados o método gestual e o alfabeto manual para que estudantes surdos pudessem acessar a escrita e a leitura. De acordo com Witchs, Correia e Coelho (2017), a utilização de metodologias oralistas começaram em Portugal a partir de 1891, decorrente das decisões tomadas durante o Congresso de Milão em 1880, inviabilizando o uso da comunicação gestual.

Uma diferença entre o início da educação de pessoas surdas no Brasil e em Portugal é que, em Portugal, essa preocupação começou mais cedo, pela influência da princesa D. Isabel Maria. Enquanto no Brasil, mesmo com a influência de Dom João VI após sua transferência com sua corte, foi somente a partir do governo de seu neto, Dom Pedro II, que a atenção foi direcionada para a educação dos surdos.

Porém, apesar da preocupação e início terem acontecido antes, este foi um período bastante adverso, pois passou por muitas mudanças pela abertura e fechamento de institutos, alterações no cargo de diretor etc.

A História da Educação de Surdos ao longo do primeiro período e parte do segundo (1906-1953) foi bastante atribulada, com constantes mudanças nos Institutos de “surdos-mudos” fundados em Portugal. As alterações da localização do Instituto de “surdos-mudos”, as sucessivas mudanças de

diretores e a perda de autonomia para a Casa Pia de Lisboa e para os Asilos Municipais, traduziram essa instabilidade. (MARTINS, 2009, p. 6)

A adversidade do período pode ter influenciado em como a educação de pessoas surdas ocorreu no início e em como ela acontece atualmente.

Para entender melhor o início da educação de pessoas surdas, é necessário também abordar como acontece a formação de professores no mesmo país e sua especialização para o ensino, abordados a seguir.

5.2.2 Formação de professores para atuar na educação de pessoas surdas em Portugal

Em Portugal, é no Decreto-Lei n.º 3 de 7 de janeiro de 2008 e na Lei n.º 21 de 12 de maio de 2008 que se mostra que os professores trabalham na educação de surdos (PORTUGAL, 2008a; 2008b). A proposta de educação bilíngue para surdos consta do artigo 23, Capítulo V, do Decreto-Lei n.º 3/2008. Neste artigo, há uma referência aos grupos que compõem as Escolas de Referência para Educação Bilíngue para Alunos Surdos, designados pela sigla Erebas, sendo eles: docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilíngue de estudantes surdos; docentes surdos; intérpretes de LGP; e, por último, terapeutas da fala (PORTUGAL, 2008a).

O primeiro dos pontos acima é um professor de educação especial, no qual se recebe cursos de educação especial ou um mestrado em educação especial. O segundo item é utilização de docentes surdos de LGP.¹

Para além destes dois perfis de professores, o Decreto-Lei n.º 3/2008 também se refere aos outros professores que trabalham com estudantes surdos. De acordo com o documento, o ensino de grupos ou turmas de estudantes surdos é assegurado por professores surdos ou ouvintes que possuam formação profissional para lecionar naqueles níveis de ensino que tenham competência em LGP e formação e experiência no ensino de duas línguas a estudantes surdos (PORTUGAL, 2008). Afonso (2008, p. 168) questiona como deve ser a formação desse professor:

Não se trata de uma formação especializada na medida em que a sua tarefa será de leccionação das diferentes áreas curriculares de uma turma, mas por

¹ Vale lembrar que a Lei n.º 21 de 12 de maio de 2008 altera o perfil desse professor, retirando a exigência de ser surdo (PORTUGAL, 2008b).

outro lado, onde fica a formação específica que habilite para conhecer o funcionamento e trabalhar com Surdos? Será que terão de fazer um percurso em três patamares: Licenciatura em Educação Básica + mestrado profissionalizante num nível de ensino + especialização?

Esse questionamento é deixado sem resposta pela legislação portuguesa, deixando uma brecha para que existam negociações nos espaços onde são desenvolvidas as ações educativas para pessoas surdas. De acordo com Gomes (2012), após a publicação do Decreto-Lei, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) elaborou um plano de formação para docentes e técnicos, com cursos para a educação de estudantes surdos, sendo eles: Educação Especial, de 50 horas; português como segunda língua no currículo de estudantes surdos, de 50 horas; e currículo de LGP – 1ª Língua no currículo de estudantes surdos, de 100 horas. Ainda de acordo com a autora, essa formação teve o objetivo de preparar profissionais para o modelo de educação bilingue que as escolas de referência recomendavam.

5.2.3 Filosofias educacionais

Assim como ao falar da Libras, nesta seção serão abordadas as filosofias educacionais no ensino de pessoas surdas em Portugal. É importante mencionar que, assim como no Brasil, ainda há uma grande utilização das filosofias oralista e bimodalismo, mesmo havendo um conhecimento geral de que a filosofia bilingue seja mais eficaz (GOMES, 2010).

[...] ao contrário do que seria de supor, e tendo em conta o conhecimento que temos da história da educação de surdos, estas abordagens continuam a ser praticadas, mesmo quando se defende a educação bilíngue como uma questão de direitos humanos.

A explicação a seguir mostrará a diferença entre cada uma das filosofias em Portugal e suas abordagens, de forma a deixar mais nítido o porquê da preferência pelo bilinguismo.

5.2.3.1 Oralismo

Em 1880, começaram a surgir as primeiras influências do oralismo em Portugal, mesmo ano no qual ocorreu o Congresso de Milão e as línguas gestuais e de sinais foram proibidas das escolas de educação de pessoas surdas, conforme mencionado anteriormente.

Em 1893, o Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto foi inaugurado, sendo dirigido por Miranda de Barros, substituindo o método mímico pelo do oralismo. Já em 1900, o início

do segundo período do método se deu por esse mesmo Instituto, enviando dois professores para treinarem o método oral em Paris (PORTUGAL, 2009, p. 11). A educação das pessoas surdas durante a preeminência desse método acontecia por meio de três formas, de acordo com Portugal (2009).

A primeira forma é o método materno-reflexivo, que é baseado no julgamento de que crianças surdas pré-linguísticas poderiam aprender a língua oral assim como a língua materna, criado por Van Uden. A segunda forma é o método natural, no qual há o ensino da oralidade treinando a fala e a audição, sem o suporte de tecnologias. A última forma é o método verbotonal, que tinha como objetivo conseguir boa articulação e memorização de unidades mais longas em frases, criado por Guberina.

Assim como no Brasil, o oralismo em Portugal era um método que forçava a pessoa surda a oralizar, sem respeitar as limitações da pessoa, ao contrário do bilinguismo.

5.2.3.2 *Comunicação total e bilinguismo*

Aqui, o bilinguismo e a comunicação total serão abordados de forma conjunta, em um único tópico, já que uma filosofia acabou encaminhando o início da próxima em Portugal.

No final dos anos 1970 foi quando a filosofia da comunicação total passou a ser utilizada nas escolas, pois foi quando surgiu uma preocupação maior com a LGP, de acordo com Almeida *et al.* (2009). Carvalho (2011) afirma que foi essa preocupação que gerou a primeira experiência de ensino bilíngue em Portugal, em 1983, na escola A-da-Beja; “Essa metodologia privilegiava a utilização da LGP como primeira língua das crianças e jovens surdos e a língua escrita como segunda língua” (p. 67).

Acontecendo em paralelo com os primeiros passos do ensino bilíngue estava o estudo feito em 1997 por Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Raquel Delgado Martins, publicado sob o nome de *Para uma Gramática de Língua Gestual Portuguesa*, que foi um dos principais contribuintes científicos para o reconhecimento da LGP em Portugal (ALMEIDA *et al.*, 2009). O estudo foi realizado com 100 estudantes surdos, com o objetivo de estudar suas dificuldades comunicativas, mas acabou por exemplificar a ineficácia do oralismo e tornou nítida o quão necessário era uma metodologia diferente para o ensino de pessoas surdas no país.

Em Portugal, as escolas bilíngues para estudantes surdos eram chamadas de escolas de referência e foram criadas a partir da Lei nº 3/2008, por conta de análises acadêmicas sobre a LGP, a educação de pessoas surdas e sobre a educação inclusiva (CARVALHO, 2011).

Sendo a LGP a língua materna de estudantes surdos, nas escolas de referência para a educação bilíngue a LGP é a primeira língua, isto é, língua de expressão e de acesso ao currículo. Após reconhecida como disciplina, a LGP é regida por um programa curricular que deve ser aplicado obrigatoriamente pelas escolas de referência para a educação bilíngue.

Escolas bilíngues oferecem diversas vantagens, entre elas estão: a oportunidade de outras pessoas da comunidade educativa aprenderem a LGP; uma equipe pedagógica especializada e multidisciplinar, possuindo professores surdos, além dos ouvintes, intérpretes de LGP e fonoaudiólogos; atividades voltadas especificamente para estudantes surdos, promovendo uma comunicação mais ampla na comunidade surda e conscientização maior da sua identidade linguística; cursos profissionais que atendem às demandas dos estudantes; turmas formadas apenas por estudantes surdos; opção de língua estrangeira oferecida pela instituição; e, aquisição ou reforço de determinadas competências utilizando tutorias individuais, fonoaudiologia ou participação em atividades extracurriculares (ALMEIDA *et al.*, 2009). É por esses motivos que há uma preferência pela educação bilíngue, por ela ser mais inclusiva, trazer mais oportunidades e possibilidades de aprendizado para a pessoa surda.

6 ASPECTOS GRAMATICAIS DA LIBRAS E LGP

Nesta seção, as gramáticas das línguas serão abordadas e comparadas. A divisão utilizada será entre a Fonologia, Morfologia e Sintaxe; aspectos semânticos não serão abordados, pois, como a semântica estuda significados, para que o estudo fosse aprofundado de forma satisfatória seriam necessárias análises mais contextualizadas.

Além dos pontos que serão discutidos adiante nesta seção, ainda há diversos outros aspectos relacionados a temas das áreas fonológica, morfológica e sintática que podem ser estudados, como, por exemplo, a questão da concordância verbal.

6.1 Aspectos fonológicos

Um dos primeiros fatos que pode ser abordado nos aspectos relacionados à fonologia é o princípio da simultaneidade. Ferreira-Brito (1993 *apud* BERNARDINO, 1999) afirma que essa simultaneidade pode estar presente nos três níveis, fonológico, morfológico e sintático, estando mais presente nos dois primeiros.

Na língua de sinais, as unidades mínimas distintivas são produzidas ao mesmo tempo, pois não se trata de uma cadeia sonora, mas sim de um espaço tridimensional. As marcas morfológicas são obtidas através de alterações de um ou mais parâmetros, no interior do próprio sinal. No nível sintático, segundo Ferreira-Brito (1993), também se recorre à simultaneidade, principalmente quando o verbo da oração é direcional. Os elementos de anáfora, os clíticos, os “classificadores”, o sujeito e o objeto podem ter informações contidas ou incorporadas ao próprio item verbal. A direção do movimento do sinal verbal, a configuração de mãos e/ou o ponto de articulação podem servir a esses propósitos. (BERNARDINO; SILVA; PASSOS, s.d., p. 5)

De acordo com Emmorey (2002 *apud* MINEIRO; COLAÇO, 2010), a simultaneidade dessas línguas está no biológico dos seres humanos. A noção de que as mãos são articuladores maiores e se movem mais lentamente que as cordas vocais e os lábios, por exemplo, causam um “atraso” no processo de comunicação, mas, por outro lado, o sistema visual consegue assimilar informações diferentes simultaneamente.

Além disso, a LGP e a Libras possuem como principais parâmetros, ou categorias, a configuração de mão, localização e o movimento (MINEIRO; COLAÇO, 2010; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Outra categoria considerada é a orientação das mãos, porém, essa veio posteriormente às três citadas no parágrafo acima. Quadros e Karnopp (2004) mencionam que esse parâmetro não era distinto nos primeiros trabalhos de Stokoe, sendo considerado como pertencendo a uma categoria diferente. Mesquita e Silva (2009), todavia, afirmam que essa categoria está estritamente ligada ao movimento, já que indica as coordenadas para onde a mão deve ser direcionada.

Existem discussões acerca do pertencimento do parâmetro das expressões não-manuais (corporais e/ou faciais) na fonologia, visto que é um parâmetro que pode ser encontrado tanto no léxico quanto na sintaxe das línguas. Para Quadros e Karnopp (2004), as expressões não manuais possuem dois papéis, marcar construções sintáticas e diferenciar itens lexicais. Já para Correia (2009, p. 63):

Na LGP, ao contrário do que acontece nas línguas orais, as variações suprasegmentais relacionam-se com vários articuladores, como as sobancelhas, as pestanas, as faces e os lábios, sendo que podem ocorrer em simultâneo ou independentemente, desempenhando uma ou várias funções. A expressão é um elemento passível de criar sentidos distintos dependendo do contexto em que se insere. Não se trata apenas de mera reflexão das emoções do indivíduo ou de auxiliar de comunicação, mas contribui efectivamente para a compreensão da globalidade do texto produzido. Há diversas maneiras, mais ou menos enfáticas, de expressar tristeza, zanga, descontentamento, entre outras emoções ou estados, mas isso deve ser tratado enquanto elemento paralinguístico. O uso da expressão para representar uma pergunta ou uma admiração independe da “expressividade” natural do emissor ou do seu estado de espírito.

Ambas as línguas, a Libras e a LGP, realizam o uso comum das duas mãos ao se comunicar. Nessa utilização, uma mão é a dominante e a outra é utilizada para dar apoio, configuração que varia caso a pessoa seja destra ou canhota, havendo a mudança da mão dominante. As mãos podem ser utilizadas para classificações diferentes de gestos, podendo ser icônicos ou arbitrários, sequenciais e/ou simultâneos (MINEIRO; COLAÇO, 2010; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Ambas as línguas possuem um sinal para cada letra do alfabeto romano, ou seja, assim como o alfabeto romano possui 26 letras, o alfabeto da LGP e da Libras também possuem 26 letras. Mesquita e Silva (2009) afirmam que esse alfabeto é uma ferramenta essencial para nomes de pessoas (quando não possuem nomes gestuais), cidades, países entre outros. Mesmo se pautando no alfabeto da língua portuguesa, as letras da Libras (alfabeto manual) e LGP (alfabeto gestual) não se parecem.

Um último aspecto a ser destacado é a quantidade de configurações de mãos documentadas até os dias de hoje. De acordo com Xavier (2006), a Libras possui 84 configurações de mão; enquanto a LGP, de acordo com Mineiro e Colaço (2010), possui 76 configurações de mão.

6.2 Aspectos morfológicos

A morfologia é conceituada pelo estudo da estrutura interna das palavras, fonemas (pequenas unidades arbitrárias) que possuem significados (morfemas) que formam as palavras. No caso das línguas gesto-visuais, formam os sinais. Ou seja, no caso da Libras e da LGP, ou outras línguas gesto-visuais, a morfologia está encarregada de analisar quais regras formam os sinais, assim como sua estrutura interna.

Por serem línguas naturais, as línguas gesto-visuais também possuem dupla articulação, significando que os enunciados produzidos não são indivisíveis. De acordo com Martelotta (2013, p. 39) “a linguagem humana é articulada: porque se manifesta por meio de sentenças resultantes da união de elementos menores. E podemos também compreender o termo ‘dupla articulação’: existem dois tipos diferentes de unidades mínimas: os morfemas e os fonemas”.

O primeiro tópico entre os aspectos morfológicos será a concordância (MESQUITA; SILVA, 2009), ou flexão (BERNARDINO, 1999; QUADROS; KARNOPP, 2004), nominal (gênero e número) e verbal (tempo).

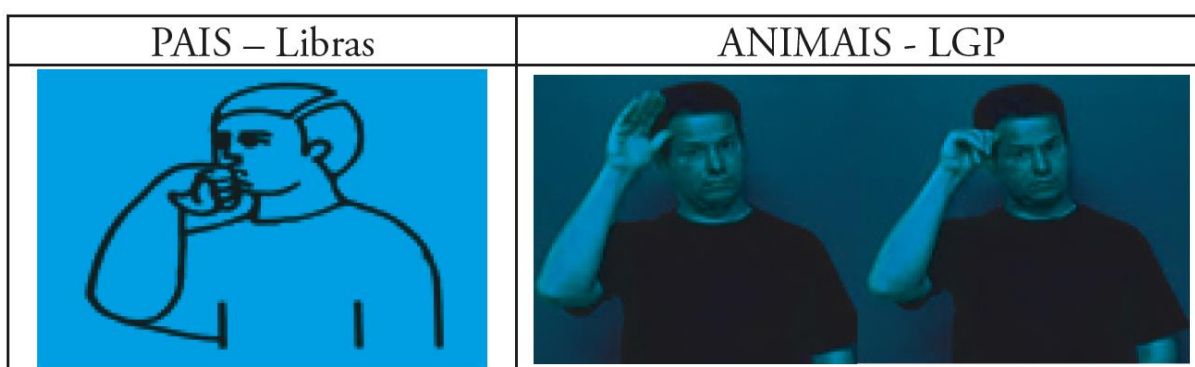
6.2.1 Gênero

A marcação de gênero na língua de sinais acontece de maneira diferente das línguas orais, já que estas possuem desinências nominais de gênero “o” e “a”, por exemplo, ou também com a anteposição de artigos, “o” para masculino e “a” para feminino. De acordo com Bechara (2009, p. 95), ao tratarmos da estrutura interna do substantivo, ele pode “ser dotado da marca de gênero: menino/menina, gato/gata”, marcação denominada “moção”. Na Língua Portuguesa essa marcação não é tão simples assim, já que existem substantivos como mato/mata e jarro/jarra.

Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019, p. 115) afirmam que inicialmente são duas as formas de marcar gênero na Libras e na LGP, “por: Moção - Sinais base acrescido do sinal MACHO e FÊMEA, ou; Heteronímia - Sinais diferentes para MACHO e FÊMEA de um mesmo substantivo”.

Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019), então, caracterizam as marcações de gênero das duas línguas em cinco categorias distintas. A primeira categoria é denominada “sinal/gesto base”, na qual, quando o contexto permite, o sinal ou gesto pode ser usado sem o complemento de homem ou mulher ou o sinal/gesto base sozinho generaliza os dois gêneros. A Figura 5 exemplifica o sinal utilizado para “pais” na Libras e o gesto utilizado para “animais” na LGP, exemplificando os sinais/gestos base para generalizar os dois gêneros.

Figura 5. Sinal na Libras para “pais” e na LGP para “animais”, exemplificando o sinal/gesto base utilizado para dois gêneros.



Fonte: Retirado de Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019).

A segunda categoria é denominada “gênero + sinal/gesto base”. Nessa categoria é necessário antepor os sinais de homem e mulher para que seja identificado o gênero, podendo ocorrer de forma facultativa ou obrigatória. A Figura 6 traz os sinais e gestos para “homem” e “mulher” na Libras e na LGP.

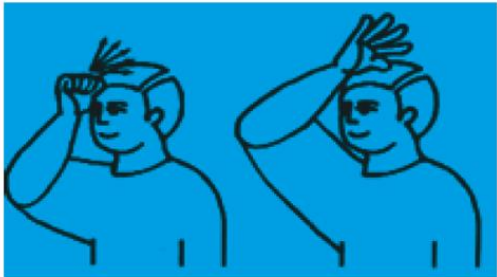
Figura 6. Sinais na Libras e gestos na LGP para a “homem” e “mulher”.

HOMEM - Libras	MULHER - Libras	HOMEM – LGP	MULHER _ LGP
			

Fonte: Retirado de Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019).

Na terceira categoria, chamada “sinais/gestos distintos”, são usados léxicos diferentes para cada gênero sem precisar da marcação de homem e mulher, havendo um sinal ou gesto icônico ou por empréstimo linguístico total ou por iniciação. A Figura 7 traz como exemplo os sinais e gestos utilizados para “galo” e “galinha” na Libras e na LGP, respectivamente.

Figura 7. Sinais na Libras e gestos na LGP para a “galo” e “galinha”.

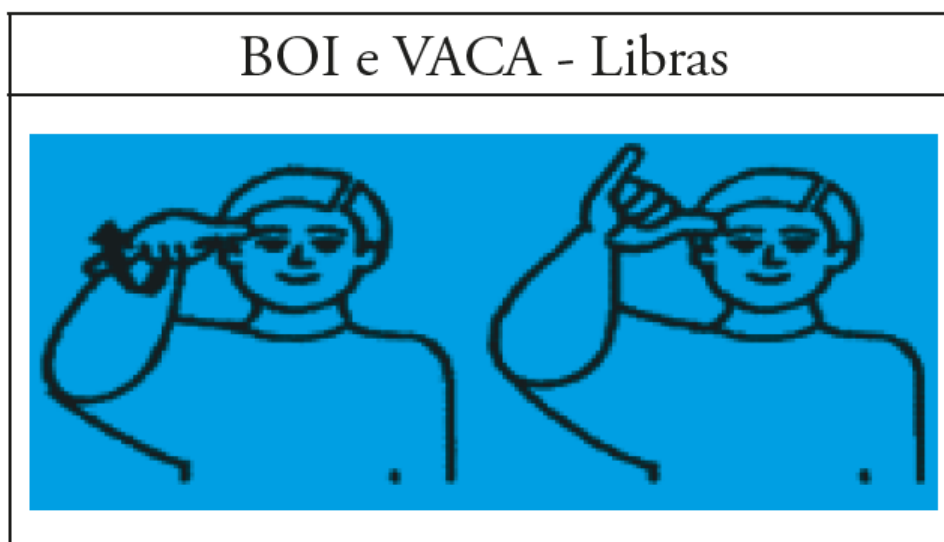
GALO		GALINHA	
			
GALO		GALINHA	
			

Fonte: Adaptado de Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019).

A quarta categoria é a de “sinal/gesto base + ícone”, na qual a base do sinal ou gesto é igual para ambos e a marcação de gênero é um sinal icônico. A Figura 8 traz a representação

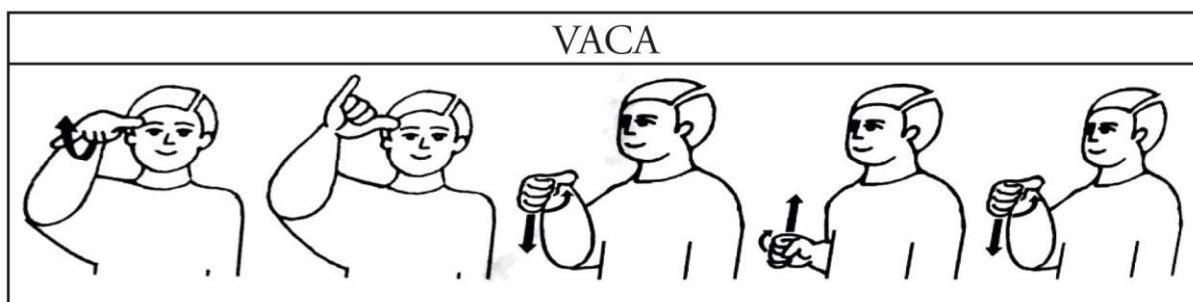
na Libras do sinal utilizado para “boi” e “vaca”, enquanto a Figura 9 traz a representação de uma variante utilizada nos estados do Paraná e Santa Catarina, na qual há a representação do sinal base em conjunto com o sinal de “ordenhar”, representando “vaca”.

Figura 8. Sinal na Libras utilizado para “vaca” e “boi”.



Fonte: Adaptado de Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019).

Figura 9. Representação da variação do sinal “vaca” utilizado em Santa Catarina e no Paraná.



Fonte: Retirado de Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019).

Por último, a quinta categoria é o “sinal/gesto base + masculino”. Esse caso é uma exceção encontrada pelos autores apenas na LGP e acontece quando o sinal base é feminino e, para ser realizado o sinal masculino, é necessário acrescentar ao feminino o sinal de homem. A Figura 10 traz como exemplo os gestos utilizados para “cabra” e “bode” na LGP, onde pode ser verificada essa exceção.

Figura 10. Gestos de “cabra” e “bode” na LGP.



Fonte: Retirado de Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019).

As línguas gesto-visuais não possuem as mesmas desinências nominais de gênero que na Língua Portuguesa, já que a sua marcação de gênero acontece, de acordo com Ferreira (2010, p. 49), “pospondo-se o sinal HOMEM/MULHER, indistintamente para pessoas e animais”. Esse é o meio mais comum de haver a indicação de feminino e masculino em substantivos nas línguas gesto-visuais. Silva e Sell (2009 *apud* CORREIA, 2017, p. 174-175) afirmam que:

(...) estudando os processos de composição morfológica e morfossintática na LIBRAS referem-se à marcação de gênero como composição aparente, afirmando o seguinte: Os nomes na libras não possuem marcação morfológica de gênero. Quando é necessário esclarecer qual é o sexo do referente numa situação de enunciação, uma das maneiras de fazê-lo nos substantivos de libras é a combinação dos sinais independentes, HOMEM ou MULHER.

Na Libras, a flexão de gênero não é feita em substantivos, adjetivos e pronomes. No caso de seres animados, essa marcação acontece por meio de uma sinalização de homem/mulher, seguido do sinal principal, independentemente se para pessoas ou animais (BERNARDINO, 1999; QUADROS; KARNOPP, 2004). Classificado na especificação de gênero acima estão, por exemplo, os sinais de “pai” e “mãe” em Libras, que possuem o sinal base igual e por isso precisam de um sinal complementar para indicar gênero obrigatoriamente. Comparando com a Língua Portuguesa, é possível dizer que esses sinais são similares às palavras de moção, já que possuem o sinal base e apenas são acrescentados os sinais de homem ou mulher. Segundo Bechara (2009, p. 9), ao tratar da estrutura interna do substantivo, este pode ser dotado da marca de gênero, essa marcação é denominada “moção”.

Ferreira (2009, p. 42) afirma também que é possível que essa indicação seja “obtida por meio de sinais diferentes para um e para outro sexo”. Na LGP essa indicação é utilizada, a de

gestos diferentes para sexos diferentes; os gestos utilizados para “pai” e “mãe”, por exemplo, não possuem a mesma base, são gestos diferentes. A Libras também faz a utilização desse formato para determinados casos, havendo, por exemplo, uma variação para os sinais de “pai” e “mãe” que não possuem a mesma base.

Amaral e Coutinho (1994, *apud* Correia, 2017) apontam que:

É notório o uso de sinais/gestos diferentes para distinguir o masculino e o feminino, mas não só, como parece indicar no campo semântico restrito aos animais: a variação lexical pode igualmente ocorrer no campo semântico dos seres humanos, das profissões e da família. Desta forma, podemos afirmar que, (...) a variação lexical é um dos processos de marcação de gênero na LGP.

Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019) afirmam que, comumente, em sinais nos quais os dois gêneros são representados pelo mesmo léxico, o masculino não usa marcação. O exemplo utilizado pelos autores é na frase “O gato subiu no telhado”, na qual o sinal utilizado para “gato” é feito sem o sinal/gesto indicativo de masculino antes do final base. Para os autores, esse procedimento é similar quando há a indicação do gênero pelo contexto, como por exemplo na frase “minha gata teve dois gatinhos”, por exemplo, já que somente uma gata (fêmea) poderia ter filhotes.

Na LGP, existe o referente dêitico é utilizado para essa marcação de gênero (como, por exemplo, no caso de namorada + minha, na qual normalmente não marcam que é uma mulher se o referente for um homem, e vice-versa, conforme o exemplo acima), ou a sufixação também pode ser utilizada (como em bode = cabra + barbicha). Seres inanimados, todavia, não possuem essa marcação de gênero na LGP (MESQUITA; SILVA, 2009).

De acordo com Amaral e Coutinho (1994 *apud* CORREIA, 2017, p. 180), “o gênero na LGP é marcado ou não marcado podendo não possuir ‘qualquer marca nem de masculino nem de feminino’; só quando é necessário explicitar o sexo dos seres animados é que pode ocorrer marcação de gênero”.

Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019, p. 118) afirmam, ao se tratar dos léxicos de animais, que “no Novo Deit-Libras, quando a palavra em Língua Portuguesa para um animal de uma mesma espécie é diferente para feminino e masculino, os sinais são localizados na ordem alfabética das palavras em LP mesmo quando os sinais são iguais, sem, contudo, indicar a composição”.

É importante mencionar que não existem correspondências nos tipos de gênero na Língua Portuguesa, Libras e LGP, ou seja, não necessariamente ocorre a mesma situação para as palavras, sinais e gestos. Na Língua Portuguesa, por exemplo, as palavras “boi” e “vaca” são

heteronímias, porém, na Libras e na LGP elas podem ser consideradas moção (CORDEIRO; CONDE E SOUSA; SANTOS, 2019).

Outra forma de marcação de gênero ocorre por meio de um empréstimo linguístico, no qual palavras da Língua Portuguesa podem sofrer algumas adaptações para sua realização em Libras, sendo emprestadas. Ferreira (2010, p. 22) fala sobre o empréstimo linguístico de inicialização, no qual “recorre à utilização de uma Configuração de Mão (CM) que corresponde, no alfabeto manual, à primeira letra da palavra equivalente em português”. Esse fenômeno pode ser visto nos sinais de “genro” e “nora”, em Libras, e “rã”, na LGP.

Percebe-se, em Libras, que sempre que o sinal generaliza o gênero, não é feita a marcação de feminino e masculino, como é o caso de “pais”, que carrega o sentido de “mãe” e “pai” semanticamente. Na LGP, os gestos de “pai” e “mãe” são realizados juntos para indicar essa generalização. Outro exemplo é “animais”, que, na LGP, não possui marcação de gênero, mas em Libras possui um sinal próprio por composição (CORDEIRO; CONDE E SOUSA; SANTOS, 2019).

Outro caso de marcação de gênero que acontece em Libras e na LGP é a utilização de sinais ou gestos que trazem uma representação visual do que está sendo enunciado. Esses sinais ou gestos podem ser considerados icônicos, pois, de acordo com Wilson e Martelotta (2013, p. 73), o ícone “tem uma natureza imagística, apresentando, portanto, propriedades que se assemelham ao objeto a que se refere”. Isso acontece para “galo” e “galinha”, por exemplo, pois é utilizada a característica física e imagética da crista. Amaral e Coutinho (1994 *apud* CORREIA, 2017, p. 182-183) trata o sinal icônico como metonímia.

Essa variação lexical consiste, na esmagadora maioria dos casos, no uso da metonímia para formar a palavra. Assim, veja-se, por exemplo, OVELHA/CARNEIRO em que o formato e a extensão dos chifres do animal designam o referente completo, e também idêntico, processo no par GALO/GALINHA em que o lugar das cristas das aves são os parâmetros distintivos de gênero.

A Figura 11 traz a tabela utilizada por Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019) para resumir as cinco categorias de marcação de gênero expostas aqui, com exemplos de utilização em cada uma.

Figura 11. Marcações de gênero em Libras e na LGP.

TIPO DE MARCAÇÃO	EXPLICAÇÃO	LGP	LIBRAS	Correspon. na LP
Sinal/ Gesto Base (somente)	O contexto do discurso não exige marcação de gênero	AV@* GAT@ BOI MACAC@	PAT@ AV@ BEBÊ CRIANÇA	Substantivos comum de dois gêneros ou sobrecomum
	Sinais que generalizam os dois gêneros	ANIMAIS	PAIS GADO CÔNJUGE	
Gênero + Sinal/Gesto Base	A anteposição dos sinais/gestos HOMEM/MULHER para indicar o gênero	Só o FEMININO é usado para marcar	BOI/VACA CAVALO/ ÉGUA	Moção
	Uso obrigatório da marcação	Todos os sinais que indicam feminino	PAI/MÃE ESPOSA/MARIDO	
Sinais/ Gestos distintos	O sinal icônico puro define o gênero de que se trata	GALO/GALINHA BODE/CABRA SAPO/RÃ	GALO/GALINHA BODE/CABRA	Heteronímia
	Empréstimo linguístico total ou por adequação	-	PAI/MÃE	
	Empréstimo linguístico por iniciação	RÃ/SAPO	GENRO/ NORA	
Sinal/Gesto Base + Ícone	O uso do sinal de base mais uma característica icônica do substantivo	-	VACA	Sufixo Nominal/ Derivação
Sinal/Gesto base + MAS- CULINO (exceção)	Sinal base é exclusivamente feminino e para tornar-se masculino é preciso acrescentar sinal de MACHO	CABRA/BODE	-	Moção

Fonte: Adaptado de Cordeiro, Conde e Sousa e Santos (2019).

6.2.2 Número

Já na flexão de número, de acordo com Bernardino (1999, p. 90), na Libras “a configuração de mão pode ser mudada, aumentando-se o número de dedos estendidos para se obter uma quantidade maior”. Isso acontece, por exemplo, em contagens como um mês, dois meses etc., e é denominado de incorporação de numeral. Além disso, a marcação pode ocorrer também por meio da repetição do sinal, do uso de pronomes indefinidos (pouco, muito, entre outros) antepostos ou pospostos ao sinal principal e da indicação de quantidade por meio dos números quantificativos (até quatro, que são representados pela abertura das mãos de acordo com a quantidade) e dos números cardinais.

Além disso, Quadros e Karnopp (2004) afirmam que existem verbos flexionam de forma diferente para um, dois, três ou mais referentes; “o verbo que apresenta concordância direciona-se para um, dois, três pontos estabelecidos no espaço ou para uma referência generalizada incluindo todos os referentes integrantes do discurso” (p. 119).

A LGP, todavia, possui três tipos de marcação. A primeira é a repetição do gesto, que possui configuração similar à Libras. A segunda marcação é o redobro do gesto, por meio da realização do gesto por ambas as mãos. A terceira marcação é a incorporação de numeral/determinativo, que ocorre quando há o gesto principal e a indicação numérica, ou seja, a marcação de plural não está dentro do gesto.

Já na representação do tempo verbal, as línguas possuem semelhanças. Por exemplo, para marcar o presente, utilizam o verbo neutro com sinais que representam “hoje” ou “agora”; para marcar o passado, acrescentam “ontem” ou “passado” à essa forma neutra do verbo, com uma diferença entre passado próximo (o sinal/gesto é feito próximo ao ouvido, acima do ombro) e distante (os movimentos são repetidos e acontecem além das costas); o futuro segue a mesma regra de representação do passado, o verbo neutro é acompanhado de “futuro” ou “amanhã”, com os gestos para futuro próximo ou distante acontecendo para a frente.

A distância temporal é medida por meio do afastamento do corpo e a repetição do sinal/gesto, ou seja, quanto maior o afastamento do corpo e a repetição, maior é a distância (BERNARDINO, 1999; MESQUITA; SILVA, 2009).

Em relação a pronomes pessoais, a LGP e a Libras possuem formação semelhante. Predominantemente, ambas utilizam a configuração da mão “apontar” para formar as pessoas do discurso (BARBOSA; RAFAEL, 2014). O Quadro 2 traz a explicação de como é feita essa indicação do pronome durante a comunicação e para quem a mão do locutor deve se direcionar.

Quadro 2. Formação de pronomes na LGP e Libras.

Pronomes	Libras	Língua Gestual Portuguesa
Eu	Mão aponta para o locutor.	Mão aponta para o locutor.
Tu/Você	Mão aponta para a pessoa com quem se fala.	Mão aponta para a pessoa com quem se fala.
Ele/ela (quando a pessoa a quem se refere está presente)	Mão aponta para o referente.	Mão aponta para o referente.
Ele/ela (quando a pessoa a quem se refere não estiver presente)	Mão aponta para um espaço, delimitando aquele espaço específico para o referente ausente.	Mão em configuração B da LGP aponta para trás, acima do ombro, ou mão aponta para um espaço, delimitando aquele espaço específico para o referente ausente.
Nós (quando forem até quatro pessoas)	Sinal repetitivo que aponta ora para o locutor, ora para o(s) interlocutor(es) - incorporação de numeral.	Sinal repetitivo que aponta ora para o locutor, ora para o(s) interlocutor(es) - incorporação de numeral.
Nós (acima de quatro pessoas)	Configuração G1 em movimento circular para a frente, palma da mão para baixo + “grupo”.	Configuração Indicar em movimento circular, tendo o peito do locutor como pontos de partida e chegada da mão.
Vós/vocês	Mão aponta para o grupo com o qual se fala.	Mão aponta para o grupo em movimento circular repetido.
Eles/elas	Mão aponta para os referentes.	Mão com dedos abertos em movimentos circulares.

Palavras do léxico não nativo (QUADROS; KARNOPP, 2004) também estão presentes nas duas línguas em questão. A língua portuguesa inclui essa característica não nativa dos dicionários Libras e LGP, uma vez que existem palavras portuguesas são grafadas, tipograficamente, como os já explicados na seção de fonologia.

6.2.3 Processo de formação de palavras

Sobre o processo de formação de palavras nas duas línguas, quer seja na Libras ou na LGP, serão citados dois pontos em comum entre elas, o primeiro é em relação aos tipos de processos de formação; o segundo se refere à presença de classificadores. No primeiro ponto, de acordo com Mesquita e Silva (2009), existem processos são a representação semântica, a composição e a incorporação.

Na representação semântica, há a criação por meio da metonímia (“porco”, por exemplo, possui gesto/final que remete ao seu focinho) e por objeto prototípico, no qual os nomes estão em um campo semântico e aparecem acompanhados de quantificador (frutas = maçã + coisas).

Na composição, por justaposição (boa-noite = bom + noite) ou aglutinação (criança = jovem + pequeno, em LGP; e mãe = mulher + bênção, em libras).

Na incorporação, utiliza-se da incorporação da raiz do nome para formar uma raiz lexical nova (em “beber chá” na LGP, “chá” está incorporado)

É importante ressaltar que não são apenas esses três processos que existem em ambas as línguas, por isso são abordados nesta pesquisa.

Já no segundo ponto de semelhança citado acima, quer seja, a presença de classificadores, Nascimento e Correia (2011) mencionam que eles são estruturas morfêmicas que agem como gestos para substituir, especificar, descrever e qualificar referentes, incorporando ações a eles. No Brasil, Bernardino (1999) traz a definição de que classificadores podem ser animados ou inanimados e são recursos próprios dos sinais.

Quadros e Karnopp (2004, p. 93) abordam as propriedades morfológicas dos classificadores, afirmando que eles possuem propriedades distintas:

Os classificadores têm distintas propriedades morfológicas, são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente. Classificadores são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 93)

Um último ponto a ser abordado é que os repertórios lexicais das duas línguas são, quase completamente, diferentes entre si. Um fator que pode explicar essa questão é que as duas foram influenciadas primeiramente por línguas e métodos de ensino de diferentes países, até mesmo em sua formação, já que o Brasil teve influência francesa (por meio dos estudos de Ernest Huet) e Portugal teve influência sueca (por meio dos estudos de Per Aron Borg).

6.3 Aspectos Sintáticos

No campo dos estudos linguísticos, a sintaxe é a disciplina que estuda a estrutura das frases, ou seja, aprende a estrutura das linguagens naturais. Segundo a teoria semiótica de Peirce (2000), todos os signos contêm duas faces: o significante e o significado. Portanto, a sintaxe combina pequenas partes para formar unidades maiores; ou seja, pequenas unidades, como os sinais, que são signos linguísticos, são logicamente construídas por meio da criação de frases com base em outros símbolos, pois formam uma unidade importante (VIOTTI, 2008).

Os aspectos sintáticos da Libras e LGP também possuem semelhanças. Uma observação geral é que a estrutura sintática dessas línguas não é correspondente completamente à língua oral. Ambas possuem especificações gramaticais, como todos os outros idiomas.

Para a formação de frases em línguas de sinais/gestuais acontece usando sinais no espaço. Esse espaço de sinalização é uma área definida na frente do corpo humano, do topo da cabeça até os quadris. A composição da frase nessas línguas se dá no âmbito desse espaço, e o final da frase é indicado por uma pausa (QUADROS, 1995). O espaço é muito importante na sintaxe da Libras, pois é o local onde ocorre a disposição dos objetos e referências presentes e ausentes durante a pronúncia. Outras características observadas são:

marcação de concordância durante o uso de verbos com concordância; uso dos elementos necessários para marcação de concordância com verbos sem concordância (auxiliar, ordem linear, topicalização e foco); uso de estruturas complexas (interrogativo, relativas e condicionais); uso de topicalização; uso de estruturas com foco e uso de marcação não manual gramatical para realização de concordância; perguntas QU e sim/não; negação. (STUMPPF, 2005, p. 25)

Uma construção sintática que possui semelhança nas duas línguas é referente à marcação de sentença negativa. Nas duas, uma primeira negação pode acontecer por meio da frase e do movimento da cabeça referente à “não” simultaneamente. Na Libras também pode acontecer a alteração do movimento de determinados sinais, conhecido como incorporação de negação (“ter” e “não ter”). Na LGP, o advérbio aparece sempre no final (como por exemplo em “gato” + “peixe” + “comer” + “não”); na Libras, não existe essa obrigatoriedade, porém, existem algumas restrições quanto à sua anteposição (FERREIRA-BRITO, 1995 *apud* BERNARDINO, 1999; MESQUITA; SILVA, 2009).

Em relação à ordem dos elementos, de acordo com Mesquita e Silva (2009), na LGP a ordem principal é sujeito, objeto e verbo (SOV), porém, possuem casos que aceitam objeto, sujeito e verbo (OSV). De acordo com Ferreira-Brito (1995 *apud* BERNARDINO, 1999), na Libras existem também as duas construções presentes na LGP, porém, é utilizada também a ordem comum do português, que é sujeito, verbo e objeto (SVO).

De acordo com Schlünzen, Di Benedetto e Santos (2012), na Língua Portuguesa é utilizada a ordem sujeito, verbo e objeto (SVO), assim como na maioria das línguas orais. Porém, na Libras são utilizadas as ordens objeto, verbo e sujeito (OVS) ou objeto, sujeito e verbo (OSV).

Bernardino (1999) considera também o pouco uso de conectores, como preposições e conjunções, omissão frequente dos verbos “ser” e “estar” e preferência pela posposição de elementos “periféricos” (determinantes) à elementos nucleares em sintagmas nominais, em ambas as línguas.

Na LGP, Martins e Mata (2017) afirmam que as frases apresentam interligações prosódicas, expressas por conectores não-manuais como a expressão neutra, as sobranceiras franzidas e as sobranceiras levantadas. Além disso, para os conectores lexicais são utilizados com maior destaque as coordenadas adversativas, como “mas” e “porém”.

Nas conexões interfrásicas realizadas manualmente em LGP observa-se sobretudo o recurso a conjunções. Além destas, nalgumas frases, os sentidos impressos por “e” são também reforçados lexicalmente por advérbios, verbos e outras expressões que ajudam a explicitar aqueles valores. A natureza dos gestos utilizados exemplifica estratégias diversificadas a que os surdos recorrem para exprimir os diferentes sentidos implícitos naquelas conexões interfrásicas.

Em LGP, as conjunções utilizam-se, com maior destaque, nas estruturas sintáticas que expressam o contraste, principalmente nas coordenadas adversativas. Em oposição, os conectores não-manuais surgem maioritariamente nas orações coordenadas assindéticas e nas interligadas por “e” associadas ao valor temporal e condicional.

O Quadro 3 traz os resultados observados pela autora em relação à utilização de expressões não-manuais e expressões manuais para tipos diferentes de coordenação.

Quadro 3. Conectores manuais e não-manuais em LGP.

VALOR	EXPRESSÃO FACIAL			GESTO
	Expressão neutra	Sobranceiras franzidas	Sobranceiras levantadas	
Adição	X			-
Condição			X	SE
Contraste		X		MAS, PORÉM
Inferência			X	ENTÃO
Tempo	X			ENQUANTO, DEPOIS, ASSIM-QUE

Fonte: Retirado de Martins e Mata (2017).

É possível perceber, então, que há uma diferença na utilização de conectores entre a Libras e a LGP, já que, de acordo com Bernardino (1999), a Libras é uma língua que possui poucos elementos gramaticais por conta do seu caráter visual.

A seguir, serão tratadas questões culturais do Brasil e Portugal que afetam a comunidade surda, com o objetivo de identificar os diferentes aspectos entre as comunidades.

7 CULTURA SURDA EM PORTUGAL E NO BRASIL

Nesta última seção, serão tratadas as questões que afetam a cultura das pessoas surdas portuguesas e brasileiras, visando identificar as mudanças e os diferentes aspectos entre essas comunidades, pois elas se encontram em dois países com a mesma língua oficial, mas que possuem diferenças entre si, sejam elas geográficas, econômicas, sociais, entre outros.

Em relação ao campo da identidade, a língua é importante, como mostram estudos sociolinguísticos. Segundo Rajagopalan (2006 *apud* CARNEIRO; SILVA, 2012), o falante cria sua identidade por meio da língua. Portanto, as línguas locais de sinais também são importantes no processo de identidade constitucional dos surdos. Gesueli (2006, p. 280) aponta essa relação entre língua de sinais/gestual, cultura e identidade surda: “A questão da língua de sinais, portanto, 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)”. Por esse motivo, a proteção das linguagens visuais e dos lugares é uma característica proeminente da cultura surda e, portanto, um aspecto muito relevante e de conexão entre as duas comunidades surdas em estudo.

Perlin (1998) classifica a identidade surda em cinco grupos: a identidade surda, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidade surda incompleta e as identidades surdas flutuantes.

A identidade surda é aquela que recria a cultura visual, reivindicando a história e alteridade surda. A identidade surda híbrida é aquela que possui surdos pós-locutivos, pessoas que nasceram ouvintes e se tornaram surdas. As identidades surdas de transição são formadas por pessoas que viveram sob o domínio da cultura ouvinte, normalmente pessoas surdas oralizadas, e que são inseridas na comunidade surda posteriormente. A identidade surda incompleta é a dos surdos que negam a identidade ouvinte, vivendo apenas na cultura ouvinte. Por último, as identidades surdas flutuantes são formadas por pessoas surdas que desprezam a cultura surda e não se comprometem com a comunidade (PERLIN, 1998).

Gesueli (2006, p. 284), levando em consideração a perspectiva de Perlin (1998), afirma que:

[...] a discussão sobre identidade surda não está desvinculada da cultura surda, a qual estaria relacionada ao processo de recriação de um espaço cultural visual. Na medida em que os surdos legitimam sua língua e sua comunidade, temos como decorrência dessa convivência minoritária o nascimento da cultura surda (arte, humor, teatro, poesia etc.). (GESUELI, 2006, p. 284)

As pessoas adquirem identidade cultural por meio da interação e de símbolos, um dos quais é a língua. Funciona como uma espécie de “lente” por meio da qual as pessoas veem o mundo ao seu redor. Esse fato torna os estudos linguísticos capazes de se distinguirem uns dos outros e se autodenominam estudos culturais (CASAL, 2006 *apud* CARNEIRO; SILVA, 2012). As línguas, em suma, são características culturais fundamentais, não exclusivas da cultura surda.

É possível perceber pontos de semelhança linguística e comportamental entre as duas comunidades, o primeiro deles sendo a postura de falantes na situação de comunicação dos e com pessoas surdas. São princípios de etiqueta que fazem parte do cotidiano das pessoas surdas e podem passar despercebidos ou são ignorados até mesmo pelos ouvintes, esses princípios serão tratados a seguir.

De acordo com Ferreira (2002), é importante focar no tema da conversa e não divagar ou mudar de assunto sem avisar previamente. Bernardino (2008) evidencia que é importante se comunicar focando em facilitar a comunicação e que possuir uma fala direta não é considerada grosseira para as pessoas surdas. Essa é a regra focada em concisão.

Ferreira (2002) também afirma que tornar-se visível é um objetivo importante na comunicação efetiva com as pessoas surdas. É importante, por exemplo, estar à uma distância razoável, manter a cabeça ereta e o rosto sempre na linha de visão da pessoa com quem você está falando e chamar a atenção da pessoa antes de falar, respeitando sempre as regras que pessoas surdas possuem para realizar essa ação de chamar a atenção. Bernardino (2008) diz ainda que é extremamente negligente interferir no campo de visão dos surdos que conversam entre si, o que reafirma a importância do campo de visão da comunidade surda e, portanto, para se fazer visível no contexto da comunicação. Essa é a regra da visibilidade.

Por último, Ferreira (2002) aponta que uma das formas de se fazer claro na fala é ser expressivo. Para os ouvintes, expressar emoções pode parecer exagerado, desnecessário, pois nas línguas faladas, a linguagem corporal não tem um grande valor educativo, embora não falte, ou seja, a expressividade não é uma característica forte das culturas da língua falada. No entanto, nas línguas de sinais/gestos, o parâmetro de fala, também conhecido no plural como expressões não-manuais, desempenha um papel importante, pois funciona linguisticamente como um parâmetro sintético e fonológico (CORREIA, 2009; QUADROS; KARNOPP, 2004). Isso significa que faz parte da cultura surda falar bem fisicamente, pois isso é importante para o funcionamento de sua língua. Essa é a regra da expressão.

Outro ponto de semelhança nas comunidades surdas é o biculturalismo. Indivíduos biculturais são aqueles que foram expostos e internalizaram duas culturas, implicando na síntese

de normas culturais de dois grupos em um repertório comportamental ou a capacidade de alternar entre esquemas culturais, normas e comportamentos em resposta a sugestões culturais (BENET-MARTÍNEZ *et al.*, 2002; HONG *et al.*, 2000; NGUYEN; BENET-MARTÍNEZ, 2007; ROTHERAM-BORUS, 1993). Ambas as comunidades surdas possuem preocupações relacionadas à proposta bilingue e a tudo que ela engloba, essas pessoas conhecem e convivem com duas culturas.

A comunidade surda se caracteriza pelo bilingüismo/biculturalismo, já que os surdos são falantes de línguas de modalidade gestual-visual e também usuários de línguas orais, usadas pela comunidade ouvinte de seus países. A vivência bicultural está em compartilhar uma visão de mundo que emerge a partir de uma experiência visual ímpar, que foge às fronteiras territoriais nacionais, além de partilharem da concepção de mundo enraizada dentro das culturas de cada país, comuns a surdos e ouvintes. (QUADROS; SPENCE, 2006 *apud* CARNEIRO; SILVA, 2012, p. 2)

Em Portugal, Baltazar (2010) diz que a proposta de uso do bilinguismo surgiu da luta das pessoas surdas para confirmar sua comunidade, identidade e cultura. Nesta proposta, as linguagens visuais locais não podem ser utilizadas como ferramenta para atingir outro idioma, neste caso o idioma majoritário do país. Quadros (1997) também defende esse ponto no Brasil. Referindo-se ao uso de duas línguas nas escolas, o autor diz que o conteúdo deve ser ministrado na língua natural das crianças surdas (Libras), enquanto a língua portuguesa deve ser utilizada sob certas condições, com estudantes estando cientes da finalidade dessas aulas. De acordo com Behares (1993 *apud* GESUELI, 2006, p. 276), “a adoção de uma língua significa sempre a adoção de uma cultura”. Assim, o bilinguismo revela-se como uma importante característica cultural das comunidades surdas, o que não difere das comunidades surdas portuguesas e brasileiras.

Ao discutir o tema do bilinguismo, Baltazar (2010) aborda a questão da identidade dos surdos. O autor diz que a LGP, como língua, tem uma posição e um lugar de honra na definição da identidade e na expressão da cultura. Entrando nas questões de identidade, Skliar (1998 *apud* GESUELI, 2006, p. 283) diz que “a surdez não é homogênea, ou seja, o grupo de surdos não é uniforme. Dentro do que denominamos surdos, fazem parte os surdos das classes populares, as mulheres surdas, surdos negros, surdos de zona rural, entre outros”. A identidade dos surdos é muito diferente, algo que é natural para todas as pessoas. No entanto, como aponta Carneiro e Silva (2006), mesmo a interpretação do mundo que ocorre de uma determinada forma para cada pessoa, só é fortalecida pelo contato com os chamados “pares”, ou seja, entre si. Esse fato parece ser importante na formação da identidade coletiva e no fortalecimento das sociedades humanas,

principalmente para pessoas em situação de minoria (como ocorre, por exemplo, na comunidade surda).

No Brasil, o dia 26 de setembro é o Dia Nacional do Surdo, uma data que relembra a luta da comunidade surda brasileira por direitos e inclusão. Essa data foi oficializada em 2008 por meio do Decreto nº 11.796, e a data foi selecionada por ser a data de fundação do INES. Há também o Dia Mundial da Língua de Sinais, comemorado no dia 10 de setembro, marcado pelo Congresso de Milão e o Dia Internacional do Surdo, que ocorre no dia 30 de setembro, em conjunto com o Dia Internacional do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais. Setembro é um mês de marcos históricos para a comunidade surda, e no Brasil o mês é conhecido como Setembro Azul.

Todo o período de setembro é dedicado à conscientização sobre as conquistas da comunidade surda, com eventos dedicados ao debate de suas pautas, como a educação dos surdos e a criação de escolas bilíngues nas quais também seja ofertado o ensino de Libras. A cor azul é utilizada para simbolizar a resistência da comunidade surda, remetendo à Segunda Guerra Mundial, na qual pessoas surdas eram identificadas com uma faixa azul no braço pelos nazistas e eram encaminhadas para a execução. Em 1999, a fita azul começou a ser usada como um símbolo e orgulho e resistência, uma ideia que surgiu durante o XIII Congresso Mundial da Federação Mundial de Surdos, no qual foi realizada a Cerimônia da Fita Azul (*Blue Ribbon Ceremony*) (SCARAVONATTI, 2021).

EXPRESSÕES FACIAIS NAS LÍNGUAS DE SINAIS

Para os usuários de língua de sinais as expressões faciais têm duas funções distintas: expressar suas emoções (assim como nas línguas faladas) e marcar estruturas gramaticais específicas (como orações relativas), servindo assim para distinguir suas funções linguísticas, uma característica única das línguas de modalidade visual-espacial. A existência de duas classes diferentes de funções de expressão facial levanta alguns questionamentos acerca do controle neural da linguagem e de funções não linguísticas. A observação de padrões neurais de expressões faciais para diferentes funções, linguística e afetiva, fornece uma perspectiva de determinantes para a especialização dos hemisférios cerebrais. Existem pelo menos quatro distinções essenciais entre esses dois tipos de expressão facial que marcam o uso diferente de uma mesma musculatura facial, sendo eles:

- (a) rápido início e compensação da ativação do músculo: as expressões faciais afetivas são inconstantes e inconsistentes nos seus padrões de início e de compensação. Em oposição, as expressões faciais linguísticas são claras, rápidas e específicas em seus padrões;
- (b) músculos faciais individualizados: as expressões afetivas são globais e fazem uso de um conjunto de músculos faciais, enquanto as expressões faciais gramaticais podem escolher músculos faciais individuais que nunca são individualizados numa expressão normal de emoção;
- (c) escopo linguístico: expressões afetivas podem ocorrer tanto antes como depois de uma produção linguística e não estão necessariamente associadas a um evento linguístico específico. Já as expressões faciais gramaticais estão intimamente ligadas aos sinais manuais. O escopo da expressão linguística facial demarca fronteiras gramaticais pontuais.
- (d) obrigatoriedade: as marcas linguísticas faciais para a função específica a que pertencem (orações relativas ou condicionais, por exemplo), enquanto que a marca manual é opcional.

É importante ressaltar que, no contexto da Língua de Sinais o elemento corporal torna-se um requisito decisivo na forma para transmissão de determinada mensagem, apresentar coerência entre os sinais emitidos e a corporalidade, torna a mensagem melhor compreendida. A linguagem corporal consiste no elemento integrante da comunicação que permite demonstrar os sentimentos e reações dos indivíduos, especialmente, no contexto da Língua de Sinais. Ao se compreender de forma mais eficiente a linguagem corporal, a mesma torna-se mais eficaz no entendimento da mensagem. (MOLCHO, 2007).

De acordo com Barreto (2012), as expressões faciais indicam sempre alguma intenção e certos sinais têm a capacidade de alterar totalmente o seu sentido em face da expressão facial utilizada. Tanto a expressão corporal como a facial é utilizada pela Língua de Sinais para determinar espécies de frases, assim como funciona na representação da entonação compreendida e utilizada na língua oralizada. Nesse sentido, para compreender se uma mensagem em língua de sinais é uma afirmação, exclamação, interrogação ou demais sentidos, se faz necessário dar atenção às expressões corporais e faciais empregadas na comunicação. (BRECALIO, 2012) A Língua gestual apresenta sinais que ao serem usados concomitantemente com expressões corporais e faciais, determinam a mensagem a ser capturada pelo sentido visual e decifrada. Verifica-se que há sinais que apesar de serem iguais, tem significado distinto dependendo das expressões utilizadas. (BRECALIO, 2012).

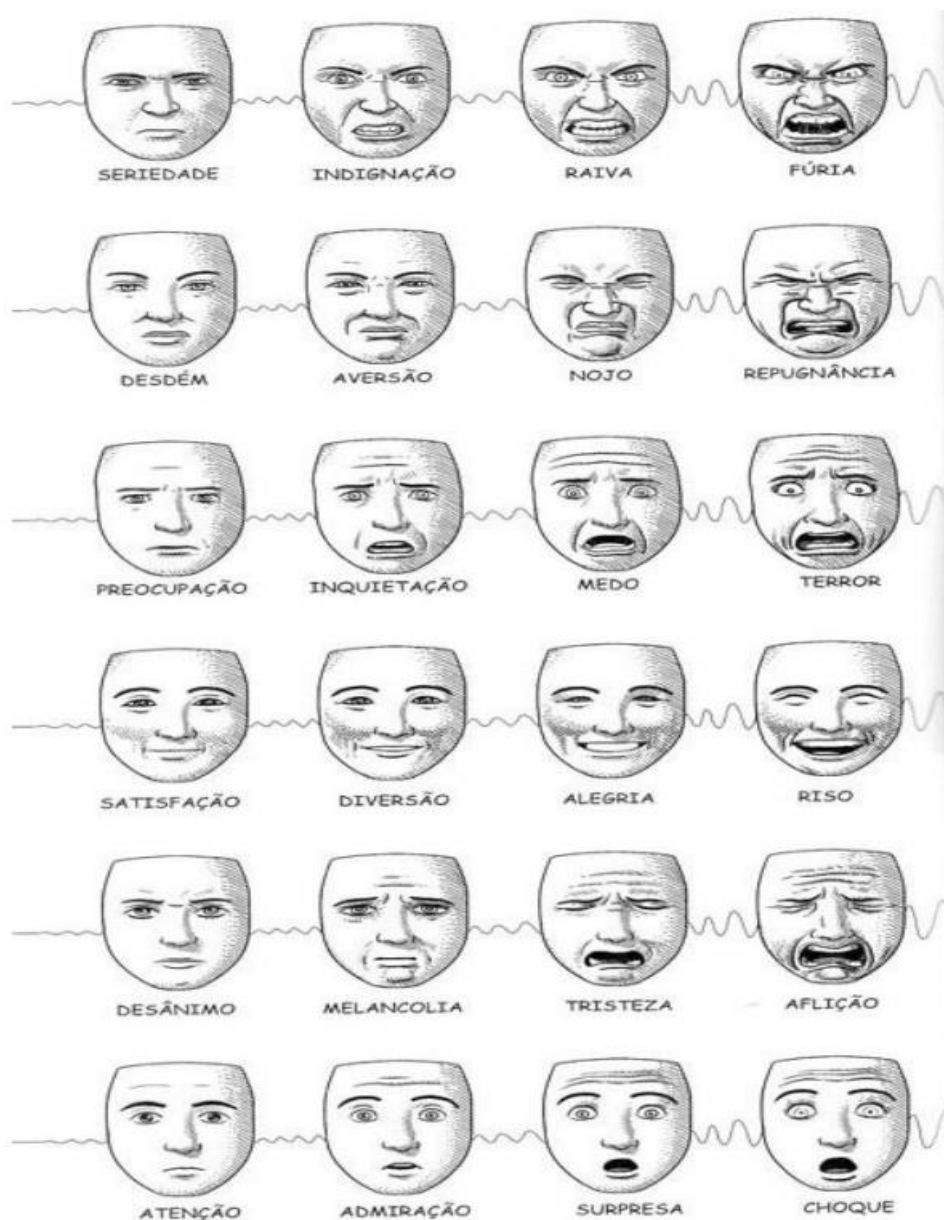
No Quadro 1 é possível conhecer algumas dessas expressões e seus significados.

- Expressão afirmativa: configura-se pela neutralidade facial ao transmitir a mensagem;
- Expressão indicativa de interrogação: consiste no franzimento das sobrancelhas com uma leve inclinação para cima da cabeça;
- Expressão de exclamação: assim como na interrogação há uma leve inclinação da cabeça para cima e para baixo;
- Expressão de negação: esse tipo pode variar, ou seja, sendo incluído o sinal de “não” no sentido real de negação, ou com a utilização de gesto distinto do sinal de não;
- Expressão negação e interrogação: consiste no franzimento das sobrancelhas juntamente com a inclinação de negação com a cabeça.

Quadro 1 – Tipos de expressões faciais e significados

Fonte: Quadros e Pimenta, 2006.

De acordo com Brecalio (2012) na Figura 2 é possível verificar as expressões faciais mais usadas e relevantes na transmissão de determinada mensagem. Sendo por elas compreendida a maioria das emoções. Dessa forma, em muitos casos, as expressões faciais podem ser mais eficazes do que propriamente o sinal emitido. A expressão facial apresenta como função essencial expressar emoções de afeto, tais como: alegria, tristeza etc. (FIGURA 2). Nesse contexto, o uso das expressões faciais de afetividade configura um aspecto gramatical.



Principais expressões faciais

Fonte: Brecailo 2012.

FIGURA 2

Edição Nº 21 / maio de 2017 – ISSN 1982-6842

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar comparativamente as diferenças e semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Gestual Portuguesa, verificando como ocorreu seu processo de oficialização, de formação, processos de alfabetização, diferenças gramaticais e a cultura surda de cada um dos países, Brasil e Portugal. A essência da pesquisa, todavia estava em mostrar que as línguas espaço-visuais dos surdos brasileiros e portugueses são diferentes entre si e em relação ao idioma oral português.

Iniciando pelo estudo legislativo, o contexto abordado aqui mostra que foi longo o processo pelo qual as línguas passaram para se tornarem oficiais e passarem a ser implementadas nos seus respectivos países, sendo que a Libras teve um processo ainda mais demorado e tardio. No que se refere à legitimação, a Libras passou pelo seu processo de reconhecimento cinco anos depois da data de oficialização da LGP.

Referente à área da educação, a LGP também passou pelo processo de reconhecimento da importância de um ambiente escolar bilíngue antes da Libras. Portugal tomou essa iniciativa um ano após a sua legitimação, concretizando essa modalidade nos dez anos subsequentes, enquanto a Libras apenas toma essa iniciativa três anos após a legitimação.

Por ter iniciado o seu processo de legitimação antes do Brasil, não é surpreendente que Portugal também passou pelo processo de regularização da função do intérprete antes. Porém, o principal ponto a ser destacado é que, no Brasil, esse trabalho somente é regularizado em 2010.

Esse processo legislativo ter acontecido mais tardiamente na Libras é de grande influência para a ineficácia e implementação das línguas. A demora entre as etapas abre brechas e deixa a comunidade surda desamparada em relação a esses pontos enquanto não há regularização apropriada. Por exemplo, durante os dez anos até a regularização da função de intérprete de Libras, essa profissão foi exercida informalmente, sem que houvesse um parâmetro nacional das exigências para exercício dessa função.

No que se refere às metodologias educacionais, em ambos os países foi possível notar uma forte influência oralista, durando aproximadamente 70 e 90 anos no Brasil e em Portugal, respectivamente. Essa filosofia estava muito pautada na “recuperação” da pessoa surda, que não precisa ser recuperada.

A comunicação total foi a filosofia posterior ao oralismo, tendo, no Brasil, maior duração do que em Portugal. A última filosofia abordada aqui, a do bilinguismo, é considerada a mais eficaz no ensino de pessoas surdas, trazendo maiores benefícios para o estudante e para a comunidade surda, visto que há uma maior integração desse estudante surdo por meio do desenvolvimento da língua de sinais ou gestual como primeira língua, com o estudante não sendo forçado a oralizar.

Por meio da análise de aspectos gramaticais da Libras e da LGP, no que se refere a Fonologia, Morfologia e Sintaxe, foi possível notar que essas línguas são independentes, provenientes da comunidade que as utilizam, cada qual com seu conjunto de regras e definições que as distinguem, independentes também da língua oral utilizada nos seus países. As línguas

gestuais devem ser vistas como línguas humanas, pois obedecem a parâmetros como a arbitrariedade, a convencionalidade, a recursividade e a criatividade, que são universais.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Carlos. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos. *Saber (e) Educar*, n. 13, p. 159-169, 2008.
- ALBRES, N. A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- ALMEIDA, D.; CABRAL, E.; FILIPE, I.; MORGADO, M. **Educação Bilingue de Alunos Surdos** – Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Editora Cercica, 2009. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_educ_bilingue_surdos.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.
- ALPENDRE, E. V. **Concepções sobre Surdez e Linguagem e o Aprendizado de Leitura**. Curitiba: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.
- ANDERSON, A. C. Methodology of comparative education. **International Review of Education**, Hamburg, v. 7, n. 1, p. 1-23, 1961. <https://doi.org/10.1007/BF01416250>
- ARAN, A. P. Introdução. In: ALCUDIA, R. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-12.
- BALTAZAR, A. Bilinguismo (conotado com as pessoas surdas) – 2. *Surdos Notícias*. Amadora, n. 5, 2010.
- BARBOSA, M. A. **A inclusão do surdo no ensino regular: a legislação**. 2007. 73f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2007.
- BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. *Escrita de Língua de Sinais sem mistérios*. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2012.
- BARROS, H. A.; ALVES, F. R. V. The main educational approaches to the deaf: and the valorization of the culture of the deaf. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 8, e38881231, 2019. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i8.1231>
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENET-MARTÍNEZ, V.; LEU, J.; LEE, F.; MORRIS, M. W. Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Hong Kong, v. 33, n. 5, p. 492-516, 2002. <https://doi.org/10.1177%2F0022022102033005005>
- BEREDAY, G. Z. F. *Método comparado em educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1972.

BERNARDINO, E. L. A. **Cultura Surda** (Texto elaborado para uso nas disciplinas “Fundamentos de Libras” e “Libras I”). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BERNARDINO, E. L. A. **A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito**: a lógica no absurdo. 1999. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

BERNARDINO, E. L. A.; SILVA, G. M.; PASSOS, R. **Iconicidade, simultaneidade e uso do espaço em Libras** (Texto elaborado para uso na disciplina “Fundamentos de Libras”). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, s.d.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**: Conceito, evolução, métodos. São Paulo: Epul, 1989.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1 set. 2010. Disponível em: [BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 \(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional\), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 ago. 2021. Disponível em: \[BRASIL. Política Nacional de Educação Especial da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**: Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.191%2C%20DE%203,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%20de%20surdos. Acesso em: 04 jul. 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20SETEMBRO%20DE%202010.&text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS. Acesso em: 04 jul. 2022</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRECAILO, Solange de Fátima. Expressão Facial e Corporal na comunicação em LIBRAS. Disponível em: [http://www.imap.curitiba.pr.gov.br/wpcontent/uploads/2014/03/apostila_curso_expressao_corporal%20\(1\).pdf](http://www.imap.curitiba.pr.gov.br/wpcontent/uploads/2014/03/apostila_curso_expressao_corporal%20(1).pdf). Acesso em: 20 fev 2023.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe-2, p. 71-92, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CARNEIRO, B. G.; SILVA, K. M. S. C. Ensino de Língua Portuguesa: cultura surda em foco. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (SIELP), 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_045.pdf. Acesso em: 07 jul. 2022.

CARVALHO, P. V. **História da Educação de Surdos II**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

CARVALHO, P. V. **Breve história dos surdos** – no mundo e em Portugal. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, 2014. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012>

CORDEIRO, S. P. R. L.; CONDE E SOUSA, J. R. D.; SANTOS, M. R. Uma análise comparativa da marcação de gênero entre a língua brasileira de sinais e a língua gestual portuguesa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 103-128, 2019. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2019.v23.26031>

CORREA, J. J. A Educação Comparada e Sua Arquitetura Histórica. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 20, n. 2, p. 117-129, 2012. <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v20i2.4182>

CORREIA, I. S. C. O Parâmetro Expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprassegmental. **Exedra**, Coimbra, n. 1, p. 57-68, 2009.

CORREIA, I. Descrever a LGP em contexto bilíngue: o gênero. **Leitura**, [s.l.], v. 1, n. 57, p. 172-197, 2017. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2016v1n57p172-197>

FERREIRA, H. M. M. **A Língua Gestual: uma forma de comunicação**. Departamento de Engenharia Informática da Universidade de Coimbra. 2002.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FRANCO, M. C. Estudos comparados em educação na América Latina, uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: FRANCO, M. A. C. (Org.). **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 13-35.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e Identidade: a questão da surdez. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100013>

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexius, 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio – Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GOMES, M. C. F. O panorama actual da educação de surdos: na senda de uma educação bilíngue. **Exedra**, Coimbra, n. 3, 2010.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>

HONG, Y. Y.; MORRIS, M. W.; CHIU, C. Y.; BENET-MARTÍNEZ, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. **American Psychologist**, v. 55, n. 7, p. 709-720, 2000. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.7.709>

HONORA, M.; FRIZANCO, E.; LOPES, M. **Livro Ilustrativo da Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES. **Conheça o INES**. Brasília: INES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 27 nov. 2022.

KAZAMIAS, A. M. Some old and new approaches to methodology in comparative education. **Comparative Education Review**, Amherst, v. 5, n. 2, p. 90-96, 1961. <https://doi.org/10.1086/444876>

LEGITIMAÇÃO. In: DICIONÁRIO Oxford Languages. Oxônia: Oxford University Press, 2022. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o Decreto nº 5626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. 3ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.

LUCAS, R.; MADEIRA, D. Educação de Surdos: em repúdio às declarações do MEC, pesquisadores defendem bilinguismo e pedagogia surda. *Revista da Feneis*. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, jun./ago. 2010. (ISSN 1981-4615).

MARTINS, C. M. C.; AMARAL, G. P.; SANTOS, R. Educação comparada: apontamentos sob a ótica de estudantes da Pós-Graduação Em Educação. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. esp. 4, p. 1899-1915, dez. 2021. e-ISSN:1519- 9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.4.15947>. Acesso em: 6 nov. 2022.

MARTINS, C. Primeiro período (1823-1905): metodologias gestuais com suporte na escrita. *Surdos Notícias*. Amadora, n. 1, dez. 2009. Disponível em: <http://fpasurdos.pt/PDF/bisn/bisn1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MESQUITA, I.; SILVA, S. **Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa**. Braga: Editora Nova Educação, 2009.

MILANI, S. E. Historiografia Lingüística: Língua e Linguagem. **Revista UFG**, Goiânia, v. 10, n. 5, p. 123-129, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisas qualitativas em saúde. São Paulo (SP): Hucitec, 2014. 393p.

MINEIRO, A.; COLAÇO, D. **Introdução à Fonética e à Fonologia na LGP e na Língua Portuguesa**. Lisboa: UC Editora, 2010.

MITTER, W. Educação Comparada na Europa. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação Comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, v. 1, p. 115-130.

MOLCHO, Samy. A linguagem corporal da criança: entenda o que ela quer dizer com os gestos, as atitudes e os sinais. Tradução Claudia Abeling. – São Paulo: editora Gente, 2007.

NASCIMENTO, S. F.; CORREIA, M. **Um Olhar sobre a Morfologia dos Gestos**. Lisboa: UC Editora, 2011.

NGUYEN, A.-M. D.; BENET-MARTÍNEZ, V. Biculturalism Unpacked: Components, Measurement, Individual Differences, and Outcomes. **Social and Personality Psychology Compass**, Leeds, v. 1, n. 1, p. 101-114, 2007. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00029.x>

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **La ciencia de la educación comparada**. Buenos Aires: Paidós, 1970.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. *In*: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

OLIVEIRA, I. A. História, arte, educação: a importância da arte na educação inclusiva. *In*: BAPTISTA, C.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação especial**: diálogos e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 255-266.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PERLIN, G. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G.; STROBEL, K. Fundamentos da educação de surdos. (Texto elaborado para uso no curso de Licenciatura em Letras-Libras). Centro de Comunicação e Expressão, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos%20da%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos_Texto-Base.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

POKER, R. B. Texto 2: Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. (Texto elaborado para uso no curso de Libras a distância da UNESP de Marília). Universidade Estadual Paulista, Marília, s.d. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

PORTUGAL, Constituição da República Portuguesa, de 10 de abril de 1976. **Diário da República**: Lisboa, 1976. Disponível em: <https://www.ministeriopublico.pt/iframe/constituicao-da-republica-portuguesa>. Acesso em: 03 jul. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. **Diário da República**: Lisboa, 7 jan. 2008a. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>. Acesso em: 03 jul. 2022.

PORTUGAL. Despacho n.º 7.520, de 17 de abril de 1998. **Ministério da Educação**: Lisboa, 17 abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6BNSNNXDZVr9kPQLkPvmM7M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2022.

PORTUGAL. Lei n.º 89/99, de 5 de julho de 1999. Define as condições de acesso e exercício da actividade de intérprete de língua gestual. **Diário da República**: Lisboa, 5 jul. 1999. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1s/1999/07/154A00/41864187.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

PORTUGAL. Lei n.º 21/2008, de 12 de maio de 2008. Altera (primeira alteração), por apreciação parlamentar, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. **Diário da República**: Lisboa, 12 maio 2008b. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/233931/lei-21-2008-de-12-de-maio>. Acesso em: 03 jul. 2022.

QUADROS, R. M. **Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1995.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, C. R. **LIBRAS**: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2002. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/06/libras.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

RODRIGUES, C. H. R. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, C. H.; MEDEIROS, D. V. O uso de mouthing na interpretação simultânea para a língua brasileira de sinais. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA, 5, 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://www.congressotils.com.br/anais/2016/3604.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ROTHERAM-BORUS, M. J. Biculturalism among adolescents. In: BERNAL, M.; G. P. KNIGHT, G. P. (Eds.). **Ethnic Identity**: Formation and Transmission among Hispanics and Other Minorities. Albany, NY: State University of New York, 1993. p. 81-102.

RUST, V. D.; JOHNSTONE, B.; ALLAF, C. Reflexões sobre o desenvolvimento da educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M. (Orgs.). **Educação Comparada**: Panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 153-172.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos.; tradução: Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTOS, R e SALOTTI, L, S,R. v. 25, n. esp. 4, dez (2021) - Educação comparada: desafios e possibilidades no campo metodológico. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.4> disponível em:<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/issue/view/854> Acesso em: 6 nov. 2022.

SCARAVONATTI, G. 26 de setembro, Dia Nacional do Surdo: marco de luta por direitos e inclusão. Tocantins: UFT, 2021. Disponível em: 26 de setembro, Dia Nacional do Surdo: marco de luta por direitos e inclusão <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/30061-26-de-setembro-dia-nacional-do-surdo-marco-de-luta-por-direitos-e-inclusao>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SANTOS, A. M.; BAADE, J. A.; SILVA, E. Educação Comparada: Relevância Epistemológica e Operacional. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 1, p. 41-56, 2017. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n1.04.p41>

SCHLÜNZEN, E. T. M.; DI BENEDETTO, L. S.; SANTOS, D. A. N. **O que é Libras?** volume 11 - D24 - Unesp/UNIVESP - 1a edição 2012 graduação em Pedagogia. São Paulo: Unesp; UNIVESP, 2012. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/461261>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; BENEDETTO, L. S. ; SANTOS, Danielle Aparecida Do Nascimento dos . História das Pessoas Surdas: da exclusão à política educacional brasileira atual. In: Sheila Zambello de Pinho. (Org.). Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 11, p. 49-55. Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVA, G. M. Educação Bilíngue e a Importância da Libras para a Criança Surda. (Texto elaborado para uso na disciplina “Fundamentos da Libras”). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, s.d.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. Unidade 2 - A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão** - Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SOUZA, J. F. V.; SOUSA, N. S.; SILVA NETO, O.; MELO, U. A. **Educação para surdos: inclusão na escola e filosofias educacionais**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3, 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: III CINTEDI, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44611>. Acesso em: 8 ago. 2022.

STOKOE, W. **Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language**. Maryland: Linstok Press, 1960.

STUMPF, M. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema Sign Writing: Língua de Sinais no papel e no computador**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRG, Porto Alegre, 2005.

VEXLIARD, A. **Pedagogia comparada: métodos e problemas**. São Paulo: Nacional, 1970.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e179339, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>

VIOTTI, E C. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. UFSC (Curso de Licenciatura em LetrasLibras), 2008.

WILSON, V.; MARTELOTTA, M. E. Iconicidade e Arbitrariedade. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 71-85.

WITCHES, P. H.; CORREIA, M. F. S.; COELHO, O. Língua Gestual Portuguesa e Seus Aspectos Políticos e Sociais na Educação de Surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 35-47, 2017.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 565-606, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300012>

XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras)**. 2006. 175f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.