

**Universidade Federal do Piauí  
Centro de Educação Aberta e a Distância**

# **LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)**

**Noções básicas sobre a sua estrutura e a sua relação  
com a comunidade surda**

*Edneia de Oliveira Alves*





**Ministério da Educação - MEC  
Universidade Aberta do Brasil - UAB  
Universidade Federal do Piauí - UFPI  
Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD**

# **LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)**

**Noções básicas sobre a sua estrutura e a sua  
relação com a comunidade surda.**

**Edneia de Oliveira Alves**



2010

PRESIDENTE DA REPÚBLICA *Luiz Inácio Lula da Silva*  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *Fernando Haddad*  
GOVERNADOR DO ESTADO *Wilson Nunes Martins*  
REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ *Luiz de Sousa Santos Júnior*  
PRESIDENTE DA CAPES *Jorge Almeida Guimarães*  
COORDENADORIA GERAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL *João Carlos Teatine de S. Clímaco*  
DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA A DISTÂNCIA DA UFPI *Gildásio Guedes Fernandes*

CONSELHO EDITORIAL DA EDUFPI *Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (Presidente)*  
*Des. Tomaz Gomes Campelo*  
*Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa*  
*Profª. Drª. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz*  
*Profª. Francisca Maria Soares Mendes*  
*Profª. Iracildes Maria de Moura Fé Lima*  
*Prof. Dr. João Renór Ferreira de Carvalho*

COORDENAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO *Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira*  
TÉCNICA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS *Elis Rejane Silva Oliveira*  
PROJETO GRÁFICO *Samuel Falcão Silva*  
DIAGRAMAÇÃO *Everton Oliveira de Araújo*  
REVISÃO *Maria da Penha Feitosa*  
REVISOR GRÁFICO *Aurenice Pinheiro Tavares*  
*Giselle da Silva Castro*

A4471 Alves, Edneia de Oliveira

Língua Brasileira de Sinais (Libras): noções básicas sobre  
a sua estrutura e a sua relação com a comunidade surda/  
Edneia de Oliveira Alves- Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010  
157 p.

1- Pedagogia. 2 - Língua Brasileira de Sinais. 3 - Comuni-  
dade surda. 4- Educação a Distância.

I. Título

C.D.D. - 028.5

A responsabilidade pelo conteúdo e imagens desta obra é dos autores. O conteúdo desta obra foi licenciado temporária e gratuitamente para utilização no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, através da UFPI. O leitor se compromete a utilizar o conteúdo desta obra para aprendizado pessoal, sendo que a reprodução e distribuição ficarão limitadas ao âmbito interno dos cursos. A citação desta obra em trabalhos acadêmicos e/ou profissionais poderá ser feita com indicação da fonte. A cópia deste obra sem autorização expressa ou com intuito de lucro constitui crime contra a propriedade intelectual, com sanções previstas no Código Penal.

# A apresentação

A área da surdez há muito carece de publicações a respeito. Apesar de já se encontrar publicações sobre surdez com mais facilidade, ainda é necessário mais investigações e divulgações acerca do trabalho educacional com surdos, assim como em outros campos.

Este livro foi criado com o objetivo de oferecer ao discente de pedagogia conhecimentos básicos para o início das discussões sobre a educação de surdos e Libras, portanto, a sua abordagem está longe de esgotar as discussões a respeito.

Para trabalhar com o surdo são necessários conhecimentos não apenas sobre Libras. Como os surdos estão inseridos em uma comunidade específica, portanto, num grupo minoritário no país, insurgem várias questões, dentre elas, as questões básicas aqui apresentadas.

Os temas discutidos neste livro abordam: a história da educação de surdos; a identidade surda e a cultura surda; as questões estruturais linguística da Libras e seus aspectos intrínsecos concernentes a essa estrutura; a aquisição de Libras como primeira língua; a comunicação mediada pelo intérprete de Libras no ambiente escolar; a aquisição do português como segunda língua e uma reflexão sobre literatura infantil e surdez.

O objetivo maior é promover uma discussão a respeito dos aspectos que envolvem a questão da educação de surdo e municiar o discente de pedagogia com conhecimentos acerca do assunto, afim de que este tenha um direcionamento para o seu trabalho em sala de aula com algum eventual aluno surdo, também para aqueles que tenham interesse em se especializar na área de educação de surdos.



# INTRODUÇÃO

O conhecimento sobre a educação de surdos só recentemente tem sido divulgado através das disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura e através de outros meios. Como esta é uma área de investigação recente, muitos termos têm sido criados mas como são pouco divulgados, pouquíssimos desses termos são de conhecimento do senso comum. Portanto, há a necessidade de se apresentar alguns termos básicos antes que se inicie toda a discussão sobre este assunto.

Antes, ao se falar de pessoas com déficit auditivo usava-se a palavra surdo-mudo, mas, com o crescimento e o fortalecimento da comunidade surda, esse termo mudou para apenas “surdo”. Não se aceita o termo mudo pelo fato de este ser imbuído da concepção de que mudo não tem capacidade para a comunicação, que não é verdade. O surdo é uma pessoa que possui deficiência auditiva, seja de nascença ou adquirida após o nascimento; é um indivíduo que possui como língua natural a Libras (Língua Brasileira de Sinais), e a utiliza para se comunicar, frequenta a escola regular ou a específica para surdos, tem uma associação para lutar por seus interesses, assume a identidade surda e alguns já encontram espaço no mercado de trabalho. Apesar de tantos espaços conquistados, ainda há muitos surdos brasileiros que sofrem com o ouvintismo.

Uma vez que o surdo já pode se identificar como tal, surge a diferença entre DA (deficiente auditivo) e surdo. O DA é aquele que possui déficit auditivo e não assume sua identidade surda. O surdo é o que assume sua identidade e geralmente abraça a causa do surdo. No caso da surdez, na sociedade há surdos que assumem diversas identidades, conforme pode ser visto na discussão sobre identidade surda, devido à influência da oralização. Esta é a tentativa de habilitar o surdo a falar. Existem alguns que desenvolveram bem esta habilidade da fala, são os surdos oralizados, e há os que não a desenvolveram essa habilidade ou a desenvolveram precariamente (só pronúncias de palavras sem uma organização sintática inteligível), são os não oralizados.

---

## Saiba Mais

**Ouvintismo** : Esse termo em geral é utilizado quando se está falando sobre a relação surdos x ouvinte, pois, quando se fala de comunidade surda, não tem como não compará-la à comunidade ouvinte. A primeira é composta por pessoas que não ouvem, enquanto a segunda é composta por pessoas que ouvem. O fato de ouvir ou não ouvir gera diferenças entre os grupos. Como o grupo majoritário é composto por ouvintes, todas as normas da sociedade são criadas para o ouvinte, portanto, as normas são oriundas das necessidades da maioria: os ouvintes. Nas relações entre ouvintes e surdos existem conflitos porque as necessidades são diferentes, e como a sociedade está organizada de forma a atender aos ouvintes, a vontade destes prevalece sobre a vontade dos não-ouvintes. Mesmo que não intencionalmente, é dessa forma que acontece o ouvintismo.

---

Uma vez que o surdo já pode se identificar como tal, surge a diferença entre DA (deficiente auditivo) e surdo. O DA é aquele que possui déficit auditivo e não assume sua identidade surda. O surdo é o que assume sua identidade e geralmente abraça a causa própria de sua comunidade. No caso da surdez, existe na sociedade surdos que assumem diversas identidades, conforme pode ser visto na discussão sobre identidade surda, devido à influência da oralização. Compreendida aqui como tentativa de habilitar o surdo a falar.

As classificações dadas para a surdez pela área da fonoaudiologia com relação aos níveis de perda auditiva são:

- surdez leve - consegue escutar de 25 a 40 decibéis;
- surdez moderada - consegue escutar de 41 a 55 decibéis;
- surdez acentuada - consegue escutar de 56 a 70 decibéis;
- surdez severa - consegue escutar de 71 a 80 decibéis;
- surdez profunda - consegue escutar a partir de 91 decibéis;
- anacusia - não escuta nada.

No senso comum, quando se fala de normal faz-se a contraposição com a concepção de anormal. Normal vem da palavra norma e toda sociedade é regida por normas, que são necessárias para manter um padrão de comportamento das pessoas e que são criadas de acordo com os princípios e as necessidades de um grupo que tem características



semelhantes. Sendo assim, a norma é criada por um grupo majoritário, e a partir dessa criação tudo que é diferente do que acontece “normalmente” com a maioria das pessoas foge da norma, ou seja, é anormal. Portanto, para o senso comum, ser anormal é fugir da norma, e como as pessoas sentem muita dificuldade em lidar com a diferença, elas tendem a afastar-se do anormal e rotulá-lo.

Sasaki (2003) faz um debate sobre a diferença entre deficiência e eficiência. O autor expõe que a concepção de deficiência é falta de eficiência. Ao olhar uma pessoa e ver nela a falta de eficiência, há a tendência de generalizar essa concepção e percebê-la como totalmente ineficiente. Neste sentido, o deficiente é visto como incapaz, entretanto, as pessoas com deficiência não possuem a mesma capacidade que a maioria das pessoas apenas em um determinado sentido do corpo (visão e audição), ou em alguma parte do corpo. Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência têm combatido a palavra deficiente para se referir a elas e aceitam palavras como: cego, surdo, cadeirante etc. Porém, uma reflexão mais aprofundada remete às seguintes questões: o cego é só cego? O surdo é só surdo? Essas pessoas têm nome e identidade própria? Ou elas devem ser olhadas apenas a partir de suas limitações? Há pessoas sem limitação? A grande questão é que, quando se trata de pessoa com deficiência, a preocupação não está na normalidade ou anormalidade, o problema é o preconceito que, por falta de conhecimento e de tolerância, permanece na sociedade até os dias atuais.

Hoje, o surdo tem alguns direitos adquiridos em lei, como por exemplo o direito a se comunicar em Libras. Em sala de aula regular ele tem direito à presença de intérprete de Libras, a atendimento especial em horário oposto como: reforço de português para o ensino como segunda língua. Em sala de aula específica, os professores devem ser bilíngues e devem ensinar a escrita de português para o surdo e, de acordo com a filosofia bilíngue e o proposto pelo Decreto 5.626 de 2005, também deveria ter Libras como disciplina. Chama-se escola regular aquela com características comuns, são as ditas dos “normais”, as escolas específicas para surdos são aquelas que atendem apenas alunos surdos.

O intérprete de Libras é o profissional com formação ou experiência que traduz da língua portuguesa para a língua de sinais e vice-versa. Desse profissional são exigidas as seguintes habilidades: conhecimento aprofundado da Libras e da língua portuguesa e postura profissional ética perante a todos e dentro da comunidade surda. Quanto ao português, este deve ser ensinado na sua modalidade escrita como segunda língua,

### OBSERVAÇÃO

No google você pode pesquisar mais sobre os tipos de surdez, e se quiser se aprofundar nesse conhecimento pode pesquisar em revistas científicas, por exemplo: Revista CEFAC; link: <http://www.cefac.br>. Outras revistas podem ser encontradas no google acadêmico, link: <http://scholar.google.com.br>.

## OBSERVAÇÃO

Para tirar dúvida sobre os termos da área de linguística pode-se acessar o site da Associação de Informação Tecnológica, no link [http://www.ait.pt/recursos/dic\\_term\\_ling/index2.htm](http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/index2.htm). Para pesquisar a palavra você pode clicar em terminologia e depois em dicionário termos lingüísticos.

e para este trabalho é ideal que o professor seja bilíngue: com fluência nas duas línguas. Em contrapartida, a Libras se torna a primeira língua, que é diferente da língua materna, esta é aprendida no ambiente familiar desde os primeiros anos de vida e aquela é aprendida geralmente na escola – mesmo que seja nos primeiros anos de vida, pois ela foge à norma: aprender no seio familiar. A segunda língua é aprendida pelo surdo depois da primeira, que é, de certa forma, obrigatória.

No caso do Brasil, o português é a segunda língua do surdo, precisa ser aprendida para criar maiores possibilidades de inserção social e é aprendida na escola, portanto, num ambiente artificial. A Libras, além de primeira língua, é considerada a língua natural do surdo, concebida assim porque é uma língua que o surdo aprende naturalmente.

A Libras é uma língua com estrutura autônoma e com todos os requisitos para ser uma língua, entretanto, algumas pessoas pensam que Libras é a representação da língua portuguesa em sinais, sendo este um grande equívoco. O sinal é um código linguístico que tem significado e significante e surge a partir das necessidades de expressão do surdo no seu dia-a-dia; ele não surge a partir da palavra portuguesa. A única representação em sinais possível da palavra portuguesa é a sua **datilologia**, que é o conjunto de sinais para o alfabeto das línguas orais, ou seja, para cada letra existe um sinal correspondente. A datilologia serve para as pessoas dizerem nomes próprios e nomes de objetos que existem em língua portuguesa, mas que não há correspondentes em sinais. Nos textos sobre surdez chama-se língua oral-auditiva a língua que se contrapõe à língua sinalizada.

Quanto às modalidades da Libras, entende-se a modalidade sinalizada como algo correlato à modalidade oral das línguas orais. Como as línguas orais são verbalizadas oralmente, nas quais se utilizam as cordas vocais para exprimi-las, as pessoas e muitas literaturas sobre o assunto tendem a dizer que o surdo “fala” em Libras. Na verdade, o surdo fala com as mãos, fazendo sinais, então, ele sinaliza em Libras. Quando ele está se comunicando por sinais, está usando a modalidade sinalizada. Esta modalidade tem a representação escrita mais conhecida como “sign writing”, que traduzida ao pé da letra significa escrita de sinais.

Conforme Quadros e Karnopp (2004), o linguista norte-americano William Stokoe utilizou a palavra **quirema** para se referir às mãos, deste modo, o estudo dos sinais mínimos feitos com a mão seria quirologia (quiro = mão; logia = estudo). Mas, por convenção, foi adotada pelas gramáticas brasileiras a palavra fonologia para se referir ao estudo dos

sinais mínimos produzidos. No entanto, é pertinente a seguinte questão: se fonologia é o estudo do sistema sonoro das palavras a fim de verificar como um som mínimo pode interferir no significado das palavras, como pode o som ser correlacionado com a unidade mínima do sinal que nada tem a ver com o som? Desta forma, observa-se que o campo do conhecimento sobre a língua de sinais ainda precisa de muitos estudos. Enfim, o que se quer com a correlação entre o estudo da fonologia e o estudo das unidades mínimas do sinal é dizer que há nos sinais tais unidades mínimas, que, combinadas, produzem o significado, que é o campo de estudo da morfologia.



# Sumário

13

## **UNIDADE 1** A EDUCAÇÃO E A CULTURA DE SURDOS

História da educação de surdos e perspectivas atuais .....	17
Identidade surda e cultura surda.....	31

39

## **UNIDADE 2** A LÍNGUA DE SINAIS

Modalidade sinalizada e escrita da Libras: aspectos gerais .....	41
A estrutura fonológica e morfológica da Libras .....	50
A estrutura sintática, semântica e pragmática da Libras .....	73
Aquisição de Libras como primeira língua.....	82

89

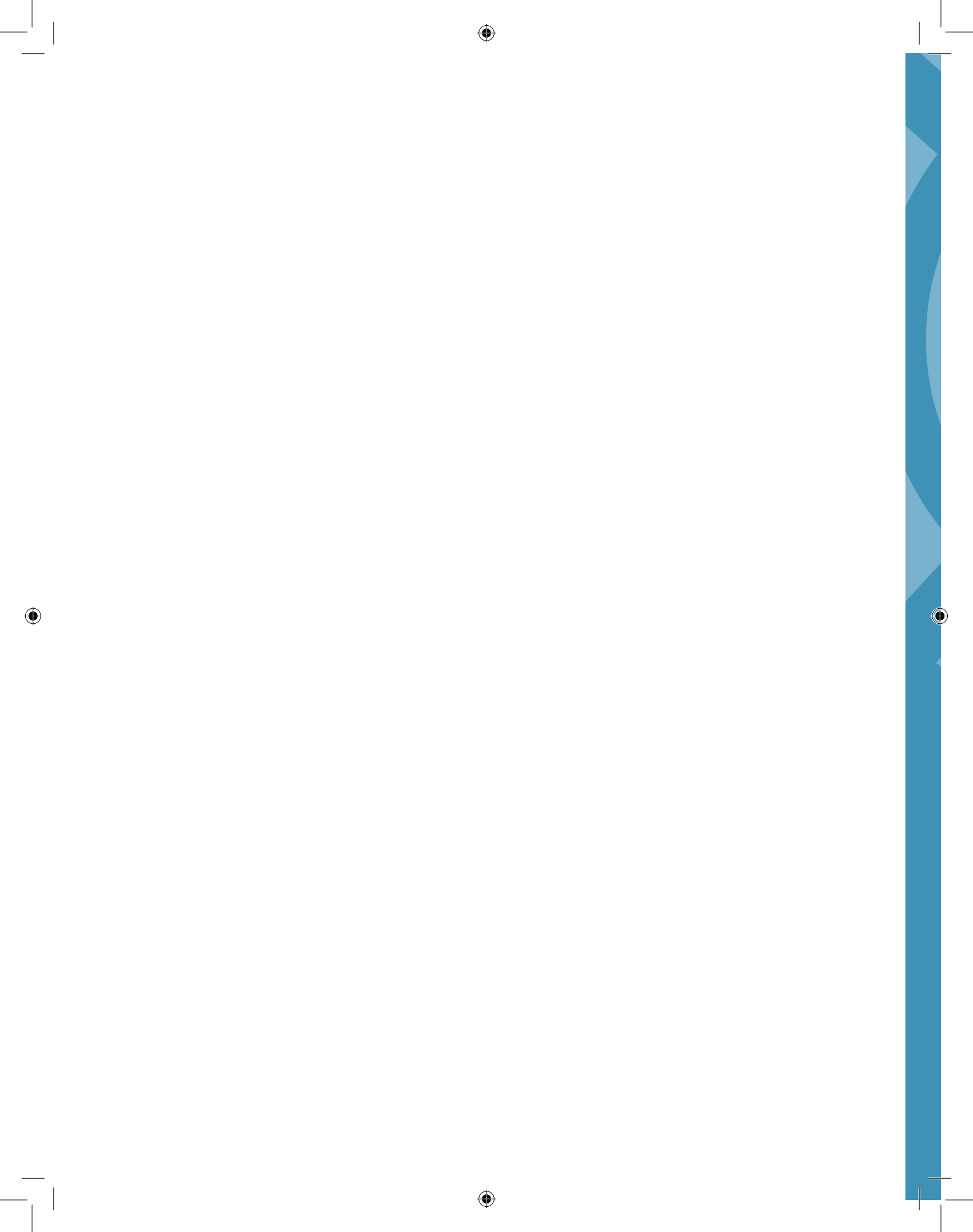
## **UNIDADE 3** A COMUNICAÇÃO E OS CONHECIMENTOS BÁSICOS DA LIBRAS NA ESCOLA

A comunicação mediada pelo intérprete de Libras na escola .....	91
A comunicação do surdo em Libras na escola .....	99
Prática de comunicação em Libras na escola .....	100

123

## **UNIDADE 4** O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E A NARRATIVA EM LIBRAS

A aquisição do português como segunda língua .....	125
Literatura infantil e surdez: reflexão sobre a contação de histórias para surdos.....	139



# UNIDADE 01

## A Educação e a Cultura de Surdos

### OBJETIVO:

- Conhecer a história da educação de surdos e sua relação com a formação da identidade surda.





# 1

## A Educação e a Cultura de Surdos

### História da Educação de Surdos e Perspectivas Atuais

A história da educação de surdos não teve o mesmo percurso da história da educação dita “normal”, porque o aluno surdo não foi incluído no sistema educacional da mesma forma que o foram todas as pessoas ditas “normais”. No transcurso da história da educação de surdos, na tentativa de educá-los, aconteceram avanços e retrocessos devido ao déficit auditivo e todas as atenções estiveram voltadas para o déficit auditivo em detrimento da pessoa surda, até a adoção do bilinguismo no ensino para surdos. Nesta linha de pensamento, Capovilla (2001) afirma que o direito à educação associa-se ao direito da igualdade e da liberdade, mas que a educação dos normais e dos surdos partiram de lugares diversos e chegaram a pontos diferentes.

Encontram-se registros históricos a respeito da educação com metodologia direcionada para surdos, pelo menos com mais facilidade, já no século XVI, na Europa. Jorann Conrad Amman desenvolveu o método de leitura labial, que corresponde ao treino da observação dos movimentos dos lábios durante a produção da fala em associação com os sons da fala (SAMPAIO, 2007). Gerolamo Cardano (1501 a 1576) - médico, matemático, inventor de um método para ensinar pessoas surdas a ler e escrever - já afirmava que o surdo era capaz de aprender a escrita da língua oral, pois esta seria a representação da fala e defendeu que os surdos deveriam aprender a leitura labial e a escrita (SOARES, 1999). A escrita, então, foi apontada como uma opção de aprendizagem da língua; já que o surdo não podia aprender a falar, a escrita aproveitaria a percepção visual do surdo. Apesar de Cardano ter atuado na área de estudos voltados para a percepção do som com a descrição óssea



do som, portanto estava com a visão centrada no déficit auditivo, ele declarou que o surdo tinha capacidade de adquirir conhecimento, pois a surdez não era impedimento para tal.

Na mesma perspectiva de Cardano, Pedro Ponce de Leon (1510-1584) ensinava primeiro a escrita de nomes de objetos para depois ensinar o surdo a falar (SOARES, 1999). Soares aponta outros nomes de pessoas que se empenharam em ensinar leitura labial e escrita para surdos nessa época, mas questiona se esse ensino de escrita tenha sido apenas um recurso utilizado em substituição à fala ou um conhecimento valorizado para inserção social, como ocorreu a partir do século XVII.

O monge Charles-Michel de L'Épée criou o método gestual para ensinar as pessoas surdas a ler e a escrever. Esse método consistia na comunicação com o surdo através de gestos, com o intuito de instruir o surdo de maneira rápida (SOARES, 1999). Para esse monge, o surdo não aprendia porque não conseguia estabelecer comunicação com seu professor, mas ele percebeu que os surdos conseguiam se expressar com as mãos.

Nessa mesma época, muitos estudos eram realizados a fim de compreender a estrutura da audição dos surdos e a possibilidade de ensinar-lhe a falar. Com a escola de surdos-mudos de Paris, surgem os sinais para comunicação com os surdos, porém, por manifestação de um grupo de estudiosos em prol da oralização através do aproveitamento dos resquícios auditivos do surdo, no século XVIII os sinais deixam de ser aceitos como método de comunicação e de ensino para o surdo.

Com a realização do Congresso de Milão, os ouvintes decidiram abandonar o uso da língua de sinais e passam a adotar o Método Oral Puro (Oralismo), o qual significa que o surdo precisa aprender a falar a língua oral. A partir dessa prática, defende-se que o surdo só é capaz de aprender os conteúdos escolares após aprender a falar (SOARES, 1999; SAMPAIO, 2007), sendo assim, o surdo só é exposto aos conteúdos curriculares após aprender a falar. A partir de então, a história da educação do surdo é marcada por três fases: a oralização; a comunicação total e o bilinguismo.

No método oral de ensino para surdos, a criança desde bem pequena é exposta aos treinamentos fonoarticulatórios. Esses treinamentos são feitos com a estimulação auditiva de diversas formas, desde batida de palmas até batidas em instrumento musical de brinquedo. Isso é feito com o objetivo de fazer com que a criança aprenda a reconhecer os sons, além disso, são feitos trabalhos de verbalização dos sons dos fonemas

## SAIBA MAIS

O Congresso de Milão é assim conhecido porque aconteceu na cidade de Milão. Ele foi o II Congresso internacional de educação de surdos.



para que ela aprenda a reproduzir os sons da fala.

Ao longo dos tempos têm havido o estímulo para que as crianças surdas usem algum tipo de aparelho auditivo, cuja função é amplificar o som. Conforme Capovilla (2001), na década de 1980, houve o estímulo ao uso de aparelhos auditivos e na década de 1990 para o uso do implante coclear.

O aparelho auditivo é um aparelho que existe em vários modelos – conforme pode ser visto na figura 1.

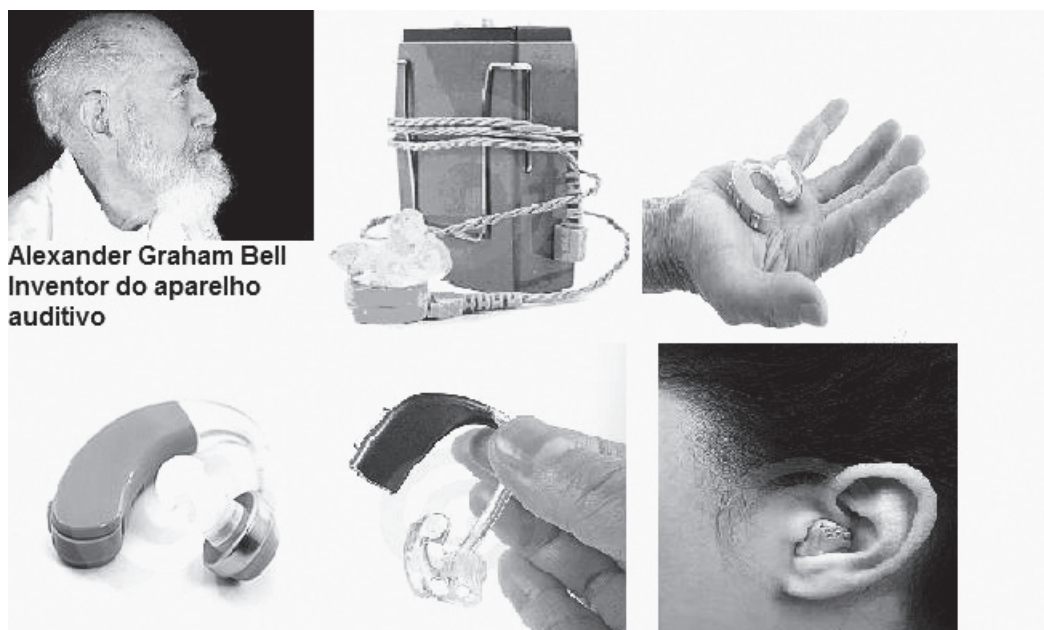


Figura 1 (Modelos de aparelhos auditivos. Fonte: <http://www.freephotosbank.com>).

Mais recentemente, foi criado o **implante coclear**, que é um implante feito na cóclea. A cóclea é um aparelho interno do ouvido responsável por transformar as vibrações em pulsos elétricos para as fibras auditivas, que são mandados para o cérebro através dos nervos auditivos.

Conforme Capovilla (2001), diferentemente do aparelho auditivo, o implante coclear não amplifica o som, ele ajuda a captar o som para enviá-lo para a cóclea para que esta o envie para o cérebro, que é responsável em decodificar os sons. No implante coclear é colocada uma prótese que contém a parte interna e a externa. Na parte interna, no osso mastoide, é colocado um receptor de ondas de rádio e um estimulador da cóclea. Um cabo multicanal é colocado na cóclea para que as informações sonoras cheguem até a cóclea que por sua vez as envia para o cérebro. Na parte externa é colocada uma peça metalizada

imantada composta de microfone, uma antena transmissora de ondas de rádio e um processador de voz responsável em receber os sons externos e enviá-los para a parte interna do ouvido. O formato do aparelho utilizado para o implante coclear pode ser visto na figura 2.

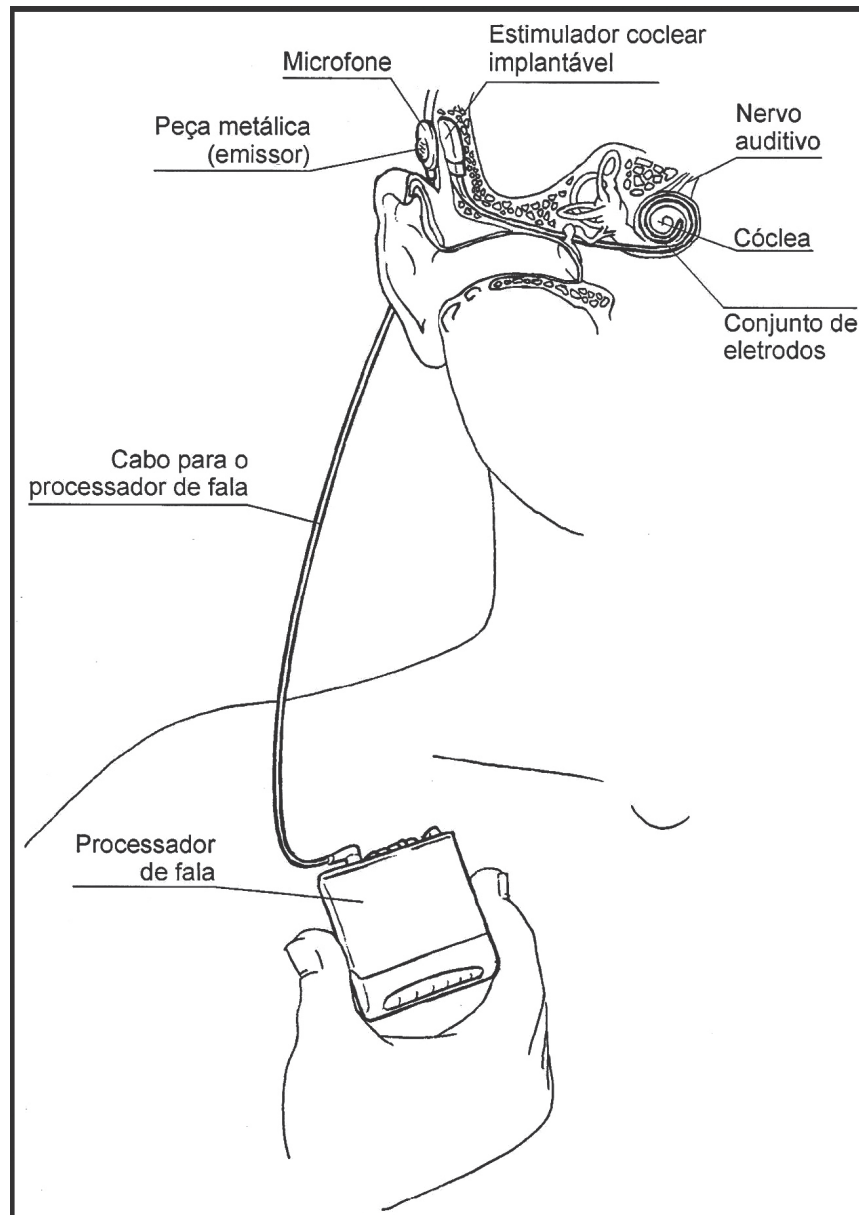


Figura 2 (Implante Coclear. Fonte: CAPOVILLA, Fernando C. e RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira. 1v. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001).

Com relação aos aparelhos auditivos, muitos surdos não se adaptam e aqueles que os usam dizem que os mesmos não ajudam a ouvir bem. O som que o surdo ouve através do aparelho auditivo não é limpo, é um som metalizado que faz com que ele não escute com clareza. Por isso, muitos preferem não usar o aparelho auditivo.

Com relação ao implante coclear, alguns surdos o fazem, mas muitos outros contrários ao seu uso e utilizam de vários argumentos para justificar que ouvir não faz parte da identidade surda. Estes são os surdos que já têm uma identidade surda formada e empoderada, como se poderá ver mais adiante quando discutir-se-á acerca da identidade surda.

Mesmo com o aparato dos aparelhos auditivos e com a frequência à fonoterapia, nem todo surdo consegue aprender a falar, ou seja, não consegue ser oralizado. Muitos não tiveram nem têm a oportunidade de passar por fonoterapia eficiente e adequada ou por tempo necessário para desenvolver a habilidade de falar e nem todos têm aptidão para tal. Além desses problemas que surgiram com a adoção da oralização do surdo, ainda há a questão do atraso em anos de escolaridade. Soares (1999) afirma que os alunos surdos tinham em média quatro anos de atraso em comparação aos alunos ouvintes durante o método do oralismo. Tal método perdurou até o final do século XX e não ensinou o surdo a falar nem a escrever (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Conforme relato de Soares (1999), infere-se que no século XIX já existia no Brasil o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), utilizando o método gestual ou pelo menos o combinado (usavam-se gestos e escrita para ensinar a falar). Conforme Sampaio (2007), no Brasil, em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que utilizava a língua de sinais. De acordo com Soares (1999), o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM,) no Rio de Janeiro, era frequentado por alunos internos, cujo limite de vagas era cem e, dentre esses, alguns pagavam e outros tinham direito a estudar gratuitamente.

Ainda de acordo com Soares, após o Congresso de Milão, houve um empenho por parte dos responsáveis pela educação dos surdos brasileiros pela adoção do método oral no Instituto. Um dos argumentos principais da época foi que não se deveria ensinar ao surdo a escrita porque o Brasil não era alfabetizado, sendo assim, se perderia tudo que fosse ensinado ao surdo em termos de alfabetização, pois a sociedade não era letrada e por isso não haveria continuidade de leitura pelos que

conseguiam ler.

Durante a gestão da professora Ana Rímoli (1951 a 1961), a adoção do método oral foi efetivada em todo o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e ela criou o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos. A criação do Curso Normal deve ter favorecido a modificação e ampliação dos cursos do Instituto, que resultaram na sua reformulação total (SOARES, 1999).

Até o século XVI, o surdo teria sido estigmatizado como sujeito incapaz de aprender por não poder se expressar através de uma língua. Durante séculos, a concepção vigente era que o pensamento estava diretamente ligado à linguagem, que era entendida como fala oral. A concepção era de que se a pessoa fala então ela pensa, o inverso era: se a pessoa não fala, então ela não pensa. Essa idéia pode ter sido baseada no pensamento de Aristóteles que, segundo Soares (1999), defendia como mais importante para a aprendizagem o ouvido, porque era através dele que os sujeitos tinham acesso ao conhecimento exposto através da oralização.

Nessa linha de raciocínio, deduz-se que o surdo por não conseguir ouvir não poderia ter acesso ao conhecimento. Pode-se, então, perceber que todo o método educacional era focado no ouvido: se o sujeito ouvia, ele tinha a capacidade de ser educado, se o sujeito não ouvia, ele não podia ser educado. Essa concepção tida como saber dos povos, perdurou por tanto tempo que, ainda no século XX, as pessoas perguntavam se o surdo pensava.

Esse pensamento reducionista trouxe consequências negativas para a educação de surdos até a primeira metade do século XX. Pode-se dizer que essa visão ainda influencia o fazer do professor ouvinte que nunca experienciou a vida sem a audição. Os sujeitos formam toda a percepção e julgamento de valores do mundo através das suas experiências pessoais, portanto, como esperar que as pessoas ouvintes compreendam a forma como o surdo percebe o mundo sem o auxílio do ouvido? A incapacidade de colocar-se no lugar do surdo pode ter sido um dos fatores que contribuiu para o retrocesso educacional do surdo durante o século XVIII, como poderá ser visto mais adiante, neste estudo.

---

## Saiba Mais

Todos nós utilizamos a percepção visual, apenas achamos que não podemos viver sem a audição. Para entender como utilizamos a visão para compreender as mensagens, assista ao filme “Tempos modernos”, de Charlie Chaplin, com o som do vídeo em zero e participe do fórum um. Com certeza, teremos relatos belíssimos dessa experiência. Sinopse do filme: Tempos modernos foi o último filme mudo de Chaplin; o foco é a vida urbana nos Estados Unidos nos anos 30. O personagem principal é Carlitos, que trabalha em uma indústria e se apaixona por uma jovem. Esse filme critica a sociedade capitalista, que vê o homem apenas como mão de obra.

---

“É sabido que os indivíduos surdos, assim como todos os deficientes, foram alvos, desde o início da Idade Moderna, de dois tipos de atenção: a médica e a religiosa” (SOARES, 1999, p. 12). A atenção médica, ainda hoje, tem uma ação voltada para o diagnóstico. Sendo assim, o médico ao atender o surdo diagnostica a sua doença: surdez. A atenção religiosa assume uma postura de assistencialismo, através da qual surge o discurso de que as pessoas com deficiência são as pessoas que precisam de atendimento especial, de forma a necessitar de ajuda e atenção, diferenciando-as das pessoas ditas normais, que são educadas para adquirirem autonomia.

Um primeiro problema que se pode perceber refere-se ao diagnóstico, por causa da concepção que se tem da palavra doença. Em geral, o doente está incapacitado, mesmo que temporariamente, de exercer suas atividades normalmente, ou seja, da mesma forma que a maioria das pessoas. Sendo o surdo doente, ele é incapacitado de desenvolver as atividades de acordo com o que as normas sociais esperam. A forma como a sociedade, hegemonicamente formada por pessoas que ouvem, ver o surdo (como ser incapaz) aliado à predisposição da postura dos profissionais dos serviços sociais para uma ação assistencialista tem tornado o surdo um sujeito excluído, pois, para tratá-lo, é necessário isolá-lo e tirá-lo das atividades cotidianas.

O problema que se tem para com o assistencialismo é o não aproveitamento do potencial dos surdos, quando os serviços que lhes

são oferecidos partem da concepção da necessidade de apenas ocupar as pessoas com deficiência, já que as estruturas de serviço sociais não sabem o que fazer com os surdos. Não é dada, às pessoas com deficiência, a oportunidade para que elas mostrem o seu potencial, mesmo com as limitações que têm. Toda a educação destas pessoas ensina-lhes que as pessoas devem sempre ajudá-las no que precisar. A solidariedade deve sempre existir e é necessária, porém, as pessoas surdas não devem aprender que as outras devem sempre estar a seu dispor. Esse tipo de visão cria uma relação parasitária entre a pessoa com deficiência e a pessoa sem deficiência.

É importante salientar que limitação não é sinônimo de incapacidade; limitação todas as pessoas têm, seja ela mais acentuada ou não. Em geral, pessoas com deficiência não têm a oportunidade de fazer escolhas, pois não são preparadas para isso, nem lhes é dada oportunidade para tal. As escolhas são feitas pelas pessoas que cuidam delas, sejam elas da família ou profissionais dos serviços sociais básicos. É importante observar que as pessoas com deficiência precisam de autonomia e a educação deve procurar meios para prepará-las para que a alcancem.

No século XVIII, um marco na educação de surdos foi a ruptura com o que vinha sendo defendido por L'Epeé e Cardano, entre outros. Nesse século, foram realizados alguns encontros que debatiam sobre a necessidade de o surdo aprender a falar. No congresso de Milão, em 1880, foi decidido pela mudança na metodologia de ensino para surdos (SOARES, 1999).

Tanto no Brasil como na Europa, houve a tentativa de ensino do surdo através da oralização, porém, esse método foi falho porque não conseguiu os resultados dentro dos princípios educacionais. Como os surdos estavam sempre em desvantagem em anos de escolaridade em comparação com os alunos ouvintes, os educadores passaram a aceitar o uso de sinais em sala de aula.

Na década de 1960, ressurgiu o uso da Libras na educação de surdos, nos moldes da Comunicação Total. Segundo Capovilla (2001), esse método usava um ou mais sistemas (sinais artificiais até sinais naturais da língua de sinais), e qualquer outro signo com o fim de o surdo melhor compreender a produção oral das professoras. Foram utilizados recursos como: o vocabulário artificial, a produção da Língua de Sinais foi na ordem da língua sinalizada para facilitar a aprendizagem da escrita e o signing exact english (sinais exatos do inglês) que usa



a sinalização de prefixos, que em português seria: igual – DESigual, o “des” seria feito em datilologia e “igual” seria feito em sinal. O tempo todo em que o professor dava aula ele o fazia falando e gesticulando ao mesmo tempo. O problema é que o aluno surdo ou prestava atenção às mãos ou prestava atenção à boca para ler os lábios e tentar descobrir o que o professor estava falando. A soletração em datilologia consistia na representação, ponto a ponto, das letras da escrita alfabética, bastante usada na Grã-Bretanha e Estados Unidos, que se tornou parte da língua de sinais. Por isso, a língua de sinais não é propriamente pura, existem nela empréstimos linguísticos da língua oral, na qual usam-se palavras com partes em datilologia para expressar algo.

De acordo com Capovilla (2001), a Comunicação Total ajudou na melhor compreensão da língua oral, mas, com muitas limitações. A linha do Centro de Pesquisas de Copenhague, em 1970, em que se filmava os professores em aula falando e gesticulando ao mesmo tempo, permitiu que se descobrisse que, naquele modelo, muitos sinais eram omitidos e se a audição não era capaz de compreender a mensagem, concluiu-se que as crianças estavam tendo acesso a uma amostra linguística incompleta e inconsistente de ambas as línguas. Concluindo, os alunos surdos não aprendiam nem uma língua nem outra e isso, segundo Capovilla (2001), os tornava hemilinguistas e não bilíngues.

Com o surgimento da língua de sinais natural - que melhor contribuía para o desenvolvimento cognitivo e social do surdo - e com a queda da Comunicação Total houve o surgimento da filosofia do bilinguismo, no qual o surdo adquire o direito de utilizar a língua de sinais como língua natural (CAPOVILLA, 2001).

O objetivo dessa filosofia é levar o aluno surdo a desenvolver as habilidades, primeiro em língua de sinais e segundo na Língua majoritária do país ao qual pertence: o português, no caso do Brasil. O intuito é sinalizar fluentemente na língua de sinais e ler e escrever na língua pátria, e o ideal é que nesta seja também fluente.

Apesar das limitações, foi o método da Comunicação Total que possibilitou a língua de sinais ter o seu uso reconsiderado. A língua de sinais resistiu e se desenvolveu conforme a comunidade surda crescia, assim, ela era menos estigmatizada. Os sinais passaram a ser padronizados e uma gramática rica começou a existir, independentemente da língua oral oficial do País.

Segundo Capovilla (2001), o bilinguismo surgiu na Suécia, primeiro país que reconheceu o surdo como minoria linguística com

### OBSERVAÇÃO

Veja na introdução o significado de datilologia.

direitos políticos assegurados. A partir de então o surdo é visto como sujeito com cultura e língua própria.

Basicamente, o bilinguismo é entendido como fluência em duas línguas, sejam elas quais forem. No caso do surdo brasileiro, é considerado bilíngue aquele que é fluente em língua de sinais e que domina o uso escrito da língua portuguesa. No entanto, ainda existem muitos entraves com relação ao desenvolvimento do surdo nessas duas línguas. Mas já se pode reconhecer que há um avanço na luta do surdo: o fato de este ser respeitado enquanto usuário de uma língua diferente da língua utilizada pelo grupo brasileiro majoritário.

Atualmente, no Brasil, a tendência principal da educação de surdos é o desenvolvimento do surdo como sujeito bilíngue. Nesta perspectiva, a escola deve ensinar o surdo a ler e a escrever em língua portuguesa e oferecer condições para que o surdo possa desenvolver melhor sua língua natural: a Libras.

O ideal seria que todas as escolas seguissem a proposta da linguística surda Marianne Stumpf (2005), que é alfabetizar o surdo em Libras e em seguida ensinar-lhes a ler e a escrever em língua portuguesa. Desta forma, estaria realmente sendo respeitado o direito do surdo de ter a Libras como primeira língua, conforme pode ser entendido na discussão sobre aquisição de língua.

O que se tem encontrado na prática da educação bilíngue são aulas ministradas em Libras, mas sem ter a Libras como disciplina. No entanto, apenas isto já é formidável, porque a exposição de conteúdos em Libras facilita ao surdo compreender, quando ainda tem-se muitos surdos que sequer têm acesso a isso, pelo fato de ser muito difícil encontrar professores bilíngues que tenham como segunda língua ou como língua “estrangeira” a Libras. Conforme Svartholm (1999, p. 21): “É também através da língua de sinais que os estudantes surdos podem receber uma instrução adequada na língua escrita da sociedade e com isso desenvolver o bilinguismo funcional.” A autora quer dizer que o surdo que consegue ter conhecimento de duas línguas pode utilizá-las em suas atividades diárias para se comunicar e informar-se, por exemplo.

Devido à necessidade de garantia do direito do surdo ao uso da Libras, seja no cotidiano seja na educação, algumas medidas em lei foram tomadas para a garantia do respeito ao direito do surdo a uma educação bilíngue. Seja em escolas regulares ou em escolas específicas para surdos, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 14, § 1º, alínea II, afirma: “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o

### OBSERVAÇÃO

Para aprofundamento dos conhecimentos é bom ler Skliar, Carlos. *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre, 2009.

ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”. Isso quer dizer que todas as escolas que tenham estudantes surdos devem providenciar o ensino de Libras como disciplina obrigatória para o surdo e o ensino de português diferenciado, de forma que a metodologia seja de acordo com o método de ensino de segunda língua.

No caso de inserção do aluno surdo em sala regular de ensino, o que muitos não têm atentado é que esse aluno não deve assistir às aulas de português em turma de ouvintes, pois isso não garantirá o respeito à particularidade da metodologia como segunda língua. Pense-se, ainda, que ao se expor o surdo às aulas de português desse modo se está contemplando o surdo com um direito, que é o de ter acesso ao ensino de português, no entanto, não é isso que acontece. A metodologia em uma sala de ouvintes é centrada no método de ensino de língua materna, trabalho em que já se pressupõe que muitos saberes já são do domínio dos alunos. O ritmo de uma aula de ensino de língua materna é completamente diferente do ritmo da aula de ensino de língua como segunda língua.

---

## Saiba Mais

Além dos trechos de leis discutidos neste livro, é importante que você leia mais algumas outras leis que falam sobre inclusão educacional da pessoa com deficiência. Essas leis são facilmente encontradas no link:

**[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863)** do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

---

Além da garantia do ensino de Libras e do Português, cada qual com suas particularidades, no referido decreto há no Art. 14, § 1º :

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Entre outros.

Mesmo considerando que a educação de surdos avançou para melhor, não se pode perder de vista que ainda é necessário muitos ajustes. Skliar (1999, 10) aponta o seguinte para justificar o motivo dos problemas:

[...] os vários e contraditórios sentidos a partir dos quais se define que os surdos são bilíngues e que a pedagogia deve refletir coerentemente essa condição; a “ouvintização” pedagógica, isto é, a intenção de realizar uma educação bilíngue exclusivamente a partir de professores, didáticas, textos, dinâmicas, percepções e língua dos ouvintes monolíngues; a “ouvintização” pedagógica no processo de formação dos educadores surdos; a falta de uma assessoria política competente dentro do universo da educação para os surdos; a falta de uma assessoria política competente dentro do universo da educação para os surdos; e, finalmente, a tendência à experimentação pelo receio em termos da “coerência” que deve imperar nos princípios inovadores da educação bilíngue para surdos.

Um dos maiores problemas na educação de surdos é conseguir a mudança de crenças e conseqüentemente, de atitude das pessoas

ouvintes. Estas formam suas crenças a partir das suas experiências pessoais com o mundo ouvinte, por motivação do ouvinte e a favor do ouvinte. A partir desse entendimento, as pessoas têm construído sua concepção de bilinguismo de modo equivocada. Não é necessário apenas, como já foi apontado, possibilitar que o surdo possa se comunicar em Libras. É preciso que ele amadureça um conhecimento em língua própria para que possa aprender outras línguas. Skliar quer alertar com isto, que não se pode usar a Libras para tentar normalizar o surdo, ou seja, torná-lo igual ao ouvinte. A educação bilíngue deve reconhecer e aceitar o surdo com suas especificidades e não tentar mudá-las.

O professor, especialmente o professor de língua portuguesa para surdos, monolíngue não tem condições de trabalhar o bilinguismo já que ele não conhece as especificidades da língua de sinais. Ele precisa ter pelo menos uma formação para o ensino de segunda língua para surdo e, caso não seja falante da Libras, faz-se necessário a presença de um intérprete de Libras durante as suas aulas.

Skliar também alerta sobre a falta de suporte pedagógico, e hoje ainda não há uma assessoria política educacional para orientar as ações pedagógicas no ensino para surdos. De igual modo, a falta de profissionais capacitados nessa área é muito grande no país.

Assim como Skliar (1999), Leite (2005) afirma que, no Brasil, ainda são poucas as escolas que têm encaminhamento de educação bilíngue. A prática da educação bilíngue exige uma estrutura educacional para a qual o sistema ainda não está preparado.

Conforme Leite (2005) e Sampaio (2007) muitos professores de surdos não dominam a língua de sinais e Sampaio chama a atenção para o papel do professor de língua portuguesa. A autora afirma que este deve ensinar o português como segunda língua e argumenta que, para isto, é necessário que o professor seja fluente em libras e conheça bem as estruturas tanto da língua de sinais quanto da língua portuguesa.

Para que haja uma educação bilíngue para surdo é preciso que a língua de sinais seja aceita com o *status* de língua e com a mesma função de qualquer outra língua; como manifestação de cultura e meio de interação social, por exemplo. Porém, Leite (2005) afirma que em muitas escolas a língua do surdo é tolerada e isso é diferente de ser respeitada e aceita. Permitir que os alunos comuniquem-se em língua de sinais e estabelecer uma comunicação básica com os surdos através da Libras não é o mesmo que aceitá-la. Um professor que aceita a língua de sinais enquanto uma língua diferente da sua e necessária para a interação com

o surdo, procura aprendê-la e tenta ser fluente como falante dela.  
Conforme Skliar (1999, p.9),

A educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos.

Ainda há muito a ser feito para que se diga que há a prática do bilinguismo na escola. É preciso ser diferente da realidade encontrada por Leite, por exemplo, em locais onde existem aulas em português oral para surdos em salas específicas para surdos. É preciso compreender que ser surdo falante de Libras é uma questão de direito do surdo para assumir sua identidade – conforme poderá ser melhor compreendido na discussão sobre identidade e cultura surda – por isso é inadmissível que haja em salas específicas para surdos professores não falantes de Libras.

No caso da sala de aula regular, é evidente que não existe a exigência da fluência em Libras para o professor, mas, é necessário que estes professores, também de surdos, tenham algum conhecimento sobre o processo educacional do surdo, sobre a estrutura da Libras e sobre a comunicação em Libras. Além disso, é necessário que os alunos colegas do surdo conheçam Libras e que os demais funcionários saibam pelo menos usar uma comunicação básica em Libras para atendê-los no que precisar. Medidas como essas podem evitar uma relação parasitária com o profissional intérprete de Libras na escola, assunto que também será discutido mais adiante.

A história da educação do surdo mostra que as instituições que trabalham com a educação inclusiva voltada para surdos, centram suas preocupações na oralização e no ensino da língua portuguesa escrita. Não se pode esperar que os surdos consigam resolver todos os seus problemas oralizando-os ou ensinando-os a escrever, pois, na prática, a aquisição da língua oral por parte do surdo não promove a sua integração na sociedade (DIZEU; CAPAROLI, 2005). É preciso mais que isso para que se possa dizer que os surdos são respeitados enquanto cidadãos.

Na verdade, bilinguismo é mais que ensino de duas línguas para surdos. O bilinguismo mexe com a questão cultural tanto dos surdos como

dos ouvintes, em direção à aceitação da cultura de um grupo minoritário dentro do grupo maior: dos ouvintes, mudança de postura tanto de surdos como de ouvintes frente a essa cultura, entre outras questões que serão debatidas ao longo do livro. Também é preciso refletir que ao aceitar esses sujeitos como membros da comunidade maior: Brasil, e se exigir deles a condição de serem bilíngues, aceitando a Libras como outra língua oficial do país, exige-se, então, que todos os brasileiros sejam bilíngues: falantes de língua portuguesa e falantes de Libras. Essa ideia pode assustar inicialmente, mas é perfeitamente possível e enobrecedora de uma nação.

## **Identidade e Cultura Surdas**

O surdo é a pessoa que possui déficit na audição e que assume identitariamente esta condição perante a sociedade. O ser surdo é uma denominação aceita pela comunidade de surdos, por compreender que não escutar não significa incapacidade para a comunicação, mas, limitações para a fala oral. Se por trás da palavra “falar” está a ideia de comunicação e de transmissão de pensamento, então não se pode dizer que surdo não fala, pois o mesmo tem a capacidade de comunicação e o faz muito bem através da língua de sinais. A partir dessa perspectiva, assume-se que o surdo é diferente e não deficiente.

Os surdos não aceitam a palavra “deficiente” porque ela possui um sentido pejorativo; quando adotada o deficiente é visto como incapaz, uma visão que leva ao desprestígio do potencial que a pessoa com deficiência tem para atuar em áreas que não exijam delas o uso do membro para o qual possui limitação. Todo o movimento surdo segue em prol da aceitação de sua limitação e contra a tentativa de fazer com que ele se torne uma pessoa “normal”. Neste sentido, Skliar (1999, p. 12) discursa a favor do termo diferença:

O discurso da deficiência mascara a questão política da diferença; nesse discurso a diferença é melhor definida como diversidade, e assim, a diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico. A medicalização e a normalização dos surdos referem um projeto hegemônico em que o ser falante/ouvinte constitui a especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora, por sua vez, de uma norma invisível que a tudo ordena e regula.

A partir da visão da diversidade, ao se falar sobre surdos hoje se está falando de algumas pessoas que não escutam e se comunicam em língua de sinais – independente de falarem ou não – se organizam em comunidades, têm direitos e deveres comuns à condição de surdez e possuem uma identidade. Portanto, essas pessoas são pessoas com características e costumes próprios, que são baseados nos usos de sua língua e na sua forma de perceber o mundo: através da visão, principalmente.

A língua é um dos principais fatores que diferenciam as culturas e identidades entre os povos e entre os grupos sociais. Uma pessoa ao falar oferece informações acerca da região da qual pertence, sobre a faixa etária e o sexo e, conseqüentemente, sobre os costumes e os valores que seu grupo defende. Antunes (2009, p. 23) explica bem a dimensão da função social da língua ao dizer que:

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo. [...] É nesse âmbito que podemos surpreender as raízes do processo de construção e expressão de nossa identidade ou, melhor dizendo, de nossa pluralidade de identidades. É nesse âmbito que podemos ainda experimentar o sentimento de partilhamento, de pertença, de ser gente de algum lugar, de ser pessoa que faz parte de determinado grupo. Quer dizer: pela língua afirmamos: temos território; não somos sem pátria. Pela língua, enfim, recobramos uma identidade.

Essa referência que as pessoas precisam ter depende da identificação delas com pessoas de um grupo que tenham características comuns a elas, e a língua é fundamental nesse processo. No caso do surdo, ele se identifica com pessoas que partilham da sua realidade, que na maioria das vezes é outro surdo. Só um surdo tem condições de compreender o tamanho da dimensão da experiência de viver com a limitação da audição, tais como: percepção dos acontecimentos do mundo através da visão e as limitações impostas pela sociedade ouvinte por não compreender todas as necessidades de um surdo.

Mas isso não quer dizer que dentro da comunidade surda todas



as pessoas sejam iguais. Embora, segundo Félix (2008), os ouvintes tendam a ver o grupo de surdos como homogêneo, eles são pessoas com características individuais e com histórias de vida próprias. Eles podem ser vistos como um grupo na medida em que possuem características comuns, tais como as descritas acima.

O elemento principal que marca a identidade surda é a língua de sinais, pois é com ela que ele se comunica cotidianamente e adquire conhecimentos diversos. Santana (2007) afirma que a língua de sinais é a base da identidade surda, por isso, esse direito deve ser resguardado. Além de garantir ao surdo o direito ao uso da língua, é necessário, conforme Fernandes (2003), que tendo reconhecida sua língua natural, haja espaços para o surdo aprimorar a habilidade enquanto falante da própria língua. Esse espaço também é necessário para que os surdos firmem suas identidades que, de acordo com Dizeu e Caparoli (2005), acontece através da integração entre os surdos e sua cultura.

As interações, especificamente intermediadas pela linguagem, são importantíssimas para o crescimento dos indivíduos enquanto sujeitos individuais e sociais. Neste sentido, Vigotsky (1998, p. 38) afirma que os

signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comumente da linguagem tornam-se, então, a base de forma nova e superior de atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Nos espaços de interação, os surdos apoderam-se de sua identidade e dos saberes de sua cultura. Conforme afirma Santana (2007, p.41), “A maioria dos estudos tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada ao uso da língua. Usar a língua de sinais em contato com outro surdo é o que define, basicamente, tal identidade.” Outro fator marcante nas identidades surdas é que estas pessoas percebem o mundo essencialmente por intermédio das experiências visuais e não auditivas, o que evidencia uma diferença essencial na construção da identidade por parte do surdo.

Um dos espaços que tem se mostrado um lugar de manifestação da identidade surda, embora não satisfatoriamente, é a escola. Na função da formação de cidadãos, a escola, no caso da surdez, precisa incluir em seu fazer pedagógico a formação de identidade do surdo. Nesse local, os surdos têm conseguido comunicar-se cotidianamente com seus

pares em sua língua natural. Mas, a escola ainda não tem conseguido perceber o nível de importância da nova perspectiva do bilinguismo nem promover situações de apropriação de identidade surda. Skliar (1999, p. 8) afirma que

[...] É evidente que a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e fortalecimento das identidades pessoais, ao contrário, dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado.

Skliar aponta que o problema está na estrutura educacional, em que se dá prioridade à formação técnica dos indivíduos e diz que, nesta perspectiva, se justifica a inclusão do surdo em sala regular de ensino. O surdo precisa de convívio intenso com outros surdos, na sala regular de ensino os surdos convivem na maior parte do tempo com pessoas ouvintes, mesmo que haja intérprete de Libras na sala de aula. Não se pode esperar que o contato apenas com um intérprete de Libras seja suficiente para a formação de identidade surda, pois essa é formada em contato com grupos constituídos por seus iguais.

A escola exerce um papel importantíssimo na formação social dos indivíduos, portanto, ela participa da formação da cidadania, favorecendo o respeito às diversidades proporcionando à identificação dos indivíduos com seus iguais, além do respeito desses mesmos indivíduos para com outros diferentes. A escola tem poder para isso, porque, de acordo com Skliar (1999, p. 8),

O ensino é uma forma privilegiada de política cultural, onde representam formas de vida social, no qual sempre estão implicadas relações de poder e onde se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro.

Diante da importância da escola na formação das identidades, em especial dos sujeitos surdos, Skliar (1999, p. 13) aponta formas multiculturais de formação de identidade:

- Formas conservadoras, que produzem e reproduzem uma visão colonialista sobre a surdez, desenvolvem a ideia da supremacia do ouvinte e da biologização dos surdos, praticam discurso de tipo “evolucionistas” para justificar o “fracasso” pedagógico, o conhecimento

escolar utilizado nunca é questionado e o “ouvintismo” é uma norma invisível através da qual tudo é medido e julgado.

- Formas humanistas e liberais, nas quais se exagera o papel da escola supondo-se que ela pode mudar as desigualdades e criando-se assim uma opressão etnocêntrica para aqueles que desejam a diferença ou para aqueles que não podem alcançar essa hipotética “igualdade”.

- Formas progressistas, que polemizam com a idéia de igualdade e aceitam o conceito de diferença – porém, de uma forma estática e pensada como uma essência; deste modo, fala-se somente do surdo “verdadeiro”, do surdo “militante”, do surdo “consciente” e ignora-se a história e a cultura que dão o sustento político à diferença;

- Formas críticas, através das quais sublinha-se o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e de identidades surdas. A língua, neste contexto, não é um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz essa realidade. Nestas formas, se compreendem as representações de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais sobre signos e significações, e não como uma lógica natural que subjaze ao pensamento; em síntese: a educação bilíngue, numa perspectiva crítica, poderia transformar as relações sociais, culturais e institucionais através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos.

Dentre essas formas, a mais comum encontrada é a que pratica o ouvintismo, que é o exercício do poder sobre os surdos, até porque dificilmente se encontra surdos trabalhando nas escolas exercendo função pedagógica e com espaço para expor suas ideias e ter seus ideais defendidos, tampouco são preparados para tal. Mas, busca-se a prática do ensino na forma crítica, porém, este ensino tem sido difícil de ser praticado nas escolas, porque os sujeitos responsáveis pela educação de hoje não conseguem lidar com as diferenças em sala de aula, enfatizando que aceitar é diferente de saber fazer o grupo produzir e crescer com base nas diferenças. Em sala de aula o professor tende a homogeneizar o grupo, para conseguir dar conta do saber técnico que, de certa forma, lhe é imposto dar conta desse conteúdo durante o período letivo.

A escola é sim um espaço que pode contribuir para a formação e apropriação da identidade surda pelos surdos, porém, não pode nem deve

ser o único. É com a escola que os surdos contam, especialmente, nas cidades pequenas. O espaço escolar é um ambiente que possui várias funções, portanto, não se constitui apenas como espaço de promoção de convivência social. A função desse espaço caracteriza-se como ambiente de produção de saberes, levando em consideração que esses saberes são diferentes. Uma escola que acolhe o surdo ou é específica para surdos deve, além de cumprir seu propósito, viabilizar essa formação de identidade e de empoderamento do sujeito enquanto surdo, respeitando-o enquanto indivíduo, respeitando as diferenças identitárias desse grupo e promovendo o crescimento intelectual de todos e sua inserção na sociedade enquanto cidadão possuidor de direitos e deveres.

Na escola, é importante que as pessoas que trabalham com surdos saibam que no grupo não é encontrado apenas um tipo de identidade. Perlin (2005, p. 62) indica a existência de cinco tipos de identidade surda:

1. Identidades surdas: estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Noto nesses surdos formas muito diversificadas de usar a comunicação visual. No entanto, o uso de comunicação visual caracteriza o grupo levando para o centro do específico surdo. [...]

2. Identidades surdas híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. [...] Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que adquiriram primeiro e depois para os sinais [...]

3. Identidades surdas de transição: estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob o cativo da hegemônica experiência ouvinte e que passam para a comunidade surda, como geralmente acontece. Transição é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte com representação de identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual.

4. Identidade surda incompleta: é o nome que dou à identidade surda apresentada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante. [...]

5. Identidades surdas flutuantes: elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Esta identidade é interessante porque permite ver um surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados.

Essa variação de identidade deve-se ao fato de os surdos nascerem em famílias de ouvintes e terem tido vários tipos de atendimento com relação a sua surdez. Os surdos que nasceram nas décadas de 1950, 60 e 70 são surdos que ainda sofreram com a repressão da sua língua e foram fortemente influenciados a serem oralizados. Alguns poucos conseguiram ter treinamento com fonoaudiólogo e serem oralizados; os pais desses surdos tinham dinheiro e financiavam o tratamento no sudeste do país. Mas, há alguns que passaram por esse tipo de experiência, mas não conseguiram ser oralizados. Muitos outros não tiveram ou tiveram pouco tempo de fonoterapia. Alguns surdos, por influência da família, mesmo sem serem oralizados, valorizam a cultura ouvinte e, conseqüentemente, desvalorizam sua cultura e a si mesmo.

Em contrapartida, há casos de surdos que não são oralizados e outros que são, mas, ao conhecer as comunidades surdas se identificam com elas, se assumem como surdos e se sentem felizes com isso.

Na perspectiva da visão antropológica do sujeito, entende-se que o surdo tem direito a se desenvolver e crescer como sujeito social detentor de deveres e direitos. Sendo assim, o foco sai da audição do indivíduo, ao tempo em que se chama a sociedade a enxergar os surdos como indivíduos atuantes, como parte e como criadores de sua história.

Ao reconhecer o surdo como detentor de identidade própria, passa-se vê-lo como pertencente a um grupo social diferente, confere-se ao surdo todos os direitos políticos e culturais da mesma forma que são dados a qualquer outro cidadão do país. Portanto, a visão sobre o enigma da surdez não é mais focada na audição e na produção da fala, mas é visto de forma global.

## Resumindo

A história da educação de surdos, a partir do século XIX, foi marcada pela tentativa de oralizá-los, embora no século XVI tenha havido uma tendência ao aprimoramento de uma comunicação em gestos. Como a concepção, até bem pouco tempo era de adaptar a minoria à maioria, aqueles que possuíam limitações físicas eram submetidos a tratamentos, muitas vezes sofridos e longos, para normalizar sua mobilidade. No caso do surdo, o tratamento era uma tentativa de fazê-lo falar. Como consequência houve atraso no desenvolvimento cognitivo, social e escolar do surdo. A constatação do atraso fez com que novas alternativas na educação de surdos fossem adotadas; surgiu então o método da Comunicação Total,

### SAIBA MAIS

A professora da Universidade Federal de Santa Catarina Gladis Perlin é uma das maiores autoridades no assunto sobre identidade surda no Brasil, ela é surda, mestre e doutora.

que previa a comunicação em sala de aula com o surdo com o uso de frases oralizadas e o uso de sinais. Na sequência, surgiu o bilinguismo, que procurava ensinar ao surdo a Libras como primeira língua e o português como segunda língua. A partir da filosofia bilíngue, reconhece-se o surdo como sujeito com identidade e cultura próprias. A língua de sinais é o principal identificador da identidade e da cultura surdas, mas, devido ao fato da Libras estar sendo desenvolvida no Brasil há pouco tempo, existem muitos surdos que ainda não assumem a identidade como surdo. Sendo assim, identificam-se as seguintes identidades surdas: surda, surda híbrida, surda de transição, surda incompleta e surda flutuante.

### Exercício Proposto

Observando a história da educação dos surdos percebemos sua evolução e vimos que as fases não são estanques, ou seja, algumas ideias são retomadas para serem acrescentadas a outras. Com base nesta informação, responda:

- a) Releia sobre as correntes da evolução histórica da educação de surdos e enumere os pontos semelhantes e os pontos diferentes entre o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.
- b) Qual a importância que a Libras adquire na corrente filosófica do bilinguismo? Argumente sua resposta usando como contraponto a questão da identidade e da cultura surdas.

### Fórum

1. Relate os sentimentos que foram despertados ao assistir o filme de Charlie Chaplin indicado por leitura?
2. A adoção do bilinguismo demanda uma série de providências. Dentre as apontadas nesta unidade, aponte a mais urgente e justifique.

# UNIDADE 02

## A Língua de Sinais

### OBJETIVO:

- Compreender os processos políticos de formação, estruturação e aquisição da Libras.





# 2

## A Língua de Sinais

### Modalidade Sinalizada e Escrita da Libras: aspectos gerais

Como sexposto no capítulo anterior, na história da educação de surdos, o uso da língua de sinais foi impedido durante cem anos. Isso trouxe para a comunidade surda prejuízos incontáveis. A pessoa surda desenvolve naturalmente a língua de sinais e precisa dela para identificação e apropriação de sua cultura, para crescer com as interações sociais e ter acesso aos saberes da sociedade.

No Brasil, segundo Stumpf (2005), a Libras surgiu através da resistência dos movimentos surdos. Os surdos, embora tenham sido expulsos das escolas em que trabalhavam no século XIX, devido à adoção do oralismo nas escolas, continuaram se reunindo às escondidas e se comunicando em língua de sinais, pois, a partir de então, essa língua tornara-se marginal. Assim, a língua de sinais perdurou e os surdos organizados em grupos lutaram pelo reconhecimento oficial de sua língua.

A língua de sinais precisa ser vista a partir de uma abordagem linguística sobre a função da língua em todos os seus aspectos intrínsecos. Isso não quer dizer que se está procurando enquadrar a Libras no processo normativo das línguas orais, mas que ela serve à comunidade surda da mesma forma que as línguas orais servem à comunidade ouvinte. Isso posto, é pertinente compreender o que Antunes (2009, p. 21) aborda sobre a concepção de língua:

Isto é, a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do sistema em si mesmo, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua

comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se.

Nesta perspectiva, a língua torna-se um instrumento de poder, uma vez que através dela é que os sujeitos interagem uns com os outros, mostrando a si próprios e negociando espaços sociais de discursos. A comunidade ouvinte, ao obrigar o surdo a falar a língua oral, põe em prática o ouvintismo, estigmatizando o surdo e tornando-o submisso. Essa forma abusiva de apropriação da língua também pode acontecer com surdos e ouvintes que ao aprenderem a língua de sinais não a divulgam amplamente, não permitindo que a maioria das pessoas aprenda a Libras. Essa apropriação faz com que a interação entre surdos e ouvintes fique limitada ao grupo seletivo de falante de Libras, criando assim um gueto e promovendo também o ouvintismo, além de limitar a inserção do surdo nos diversos setores sociais. É preciso deixar claro que a língua surgiu da comunidade surda, não é de um falante de Libras ou de outro, mas de toda a comunidade e de preferência que esta comunidade seja a nacional. A Libras, ao ser aceita como oficial do país, torna-se também um bem cultural do país ao qual todos devem ter acesso, embora mais frequentemente utilizada nas comunidades surdas.

Porém, negar a língua de sinais ao ouvinte não lhe traz prejuízos na mesma proporção que traz ao surdo. Impedir ao surdo a comunicação em língua de sinais é o mesmo que isolá-lo da sociedade e tirar todo o seu direito de construir história e cultura própria, o que se fez naturalmente ao longo da história da sociedade sempre que se quis dominar um povo. Nenhum grupo social tem o direito de negar essa construção a qualquer indivíduo, por isso, no trato com o surdo deve-se ter muito cuidado para não estar impondo-lhe uma cultura que ele naturalmente não incorporaria como sua.

Uma das conquistas significativas para o surdo brasileiro foi o reconhecimento da comunicação do surdo enquanto língua. Consequentemente, foi assegurado aos surdos o direito de uso dessa língua (Libras – Língua Brasileira de Sinais) enquanto língua natural no Brasil.

De acordo com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002,

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, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Essa conquista é muito importante para os indivíduos surdos, porque ao garantir que o surdo possa utilizar sua língua natural, se está garantindo seu desenvolvimento social, pois, as operações mentais com os signos são a condição para esse tipo de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1998). Essa conquista tem dado um novo direcionamento aos trabalhos com os surdos e tem garantido-lhes alguns espaços de convívio com a sociedade de maneira que possa vir a ser igualitária.

Assegurar o direito à língua de sinais ao surdo significa que há uma tentativa de possibilitar ao surdo um melhor desenvolvimento da sua cidadania. Segundo Pinker (2002, p.21) “a linguagem não é apenas uma invenção cultural qualquer, mas o produto de um instinto humano específico”. Esse respeito ao instinto do surdo comunicar-se em Libras é um respeito sem dúvida à formação de sua personalidade e à sua condição de ser humano. Para Fernandes (2003), significa oferecer-lhe a possibilidade de aquisição natural da língua, ter de posse um instrumento característico de sua comunidade, garantir-lhe um meio eficiente de comunicação e ter um instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos em tempo adequado.

Reconhecer a Libras como língua traz a compreensão de que esse modo gestual de comunicação produz sentido, tem um sistema autônomo, é um conjunto de recursos disponíveis e prontos, não estáticos, para serem usados na formação dos discursos. A Libras é um sistema em uso e preso à realidade social da comunidade surda e da sociedade como um todo, conforme características de língua apontadas por Antunes.

A Libras, portanto, é uma língua que cumpre sua função como qualquer outra, mas tem uma estrutura diferente da língua oral-auditiva. Em contraposição à língua oral, a língua de sinais, possui algumas características semelhantes e outras diferentes. A língua oral possui uma relação arbitrária entre o significante e o significado, na língua de sinais existe uma relação com forte motivação icônica (SALLES, 2004).

Para melhor compreensão da formação da Libras serão feitas algumas comparações entre a língua de sinais e a língua oral-auditiva. A primeira comparação básica é com relação a sua forma de produção nas

modalidades sinalizada e oral. A Libras é produzida em forma de sinais, enquanto a língua oral-auditiva é produzida com os sons. Portanto, os canais de produção da Libras são as mãos e o corpo e a sua forma de recepção é a visão. A língua oral-auditiva tem como canal de produção o aparelho fonador e sua recepção é através da audição. Muitos ouvintes quando estão começando a aprender Libras procuram associar os sinais a algum tipo de som e à estrutura da língua oral, mas essa associação não existe, conforme será melhor compreendido através do estudo da estrutura fonológica e morfológica da Libras mais adiante. Fernandes (2003) concorda afirmando que a forma de recepção da língua de sinais é espaço-visual, enquanto da oral-auditiva é a audição. Fernandes se refere a espaço-visual porque os sinais são feitos com as mãos em um espaço à frente do tronco ou apoiado no tronco.

Continuando a comparação paralela entre língua oral-auditiva e língua de sinais, a Fonologia, própria das línguas orais-auditivas, é equivalente à Quirologia em Libras, enquanto a representação gráfica da língua oral auditiva é a escrita alfabética, a representação gráfica da língua de sinais é o sign writing (CAPOVILA, 2001; STUMPF, 2005), que significa escrita de sinais. A escrita da língua oral-auditiva é a representação dos sons da fala, embora não seja exatamente a mesma estrutura. Na escrita de sinais é a representação dos sinais.

Veja alguns exemplos de sinais, sinalizados e escritos:

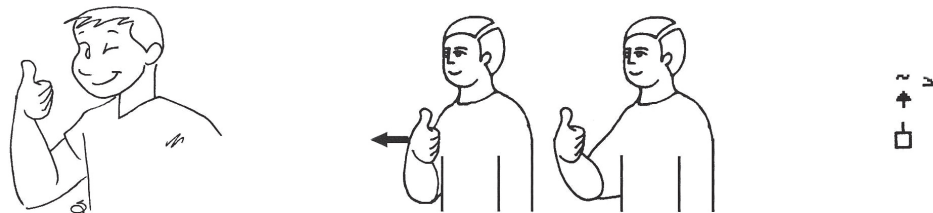


Figura 3. Legal Fonte: Capovilla e Raphael (2001)

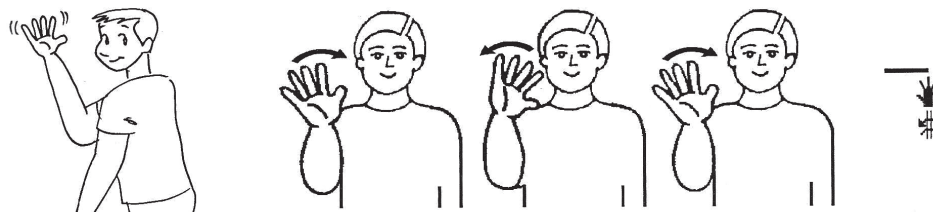


Figura 4. Tchau Fonte: Capovilla e Raphael (2001)

Outra característica própria das línguas orais e que também é encontrada na língua de sinais é a sua variação interna, nos sistemas

fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático (FERNANDES, 2003). Assim como assume sua função social, como se pode ver nos exemplos demonstrados para variação em língua de sinais (figura 5).

A linguagem, enquanto atividade implica que até mesmo as línguas (no sentido sociolingüístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades. Sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção ou recepção. Enquanto “instrumentos” próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança. (GERALDI apud COSTA VAL, 2005, p.20).

Exemplos:



Figura 5 - Pouco (1). Fonte: Capovilla e Raphael (2001)

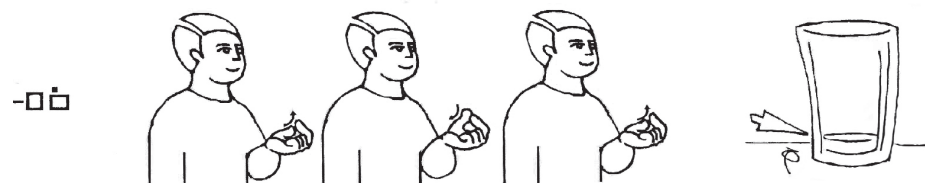


Figura 5.1 - Pouco (2). Fonte: Capovilla e Raphael (2001)

Os exemplos de sinais demonstrados em figura foram retirados do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, de Brito (1995) e do Dicionário de Língua Brasileira de Sinais disponibilizado na web. Porém, por não serem encontrados alguns sinais prontos no dicionário impresso ou no livro de Brito, alguns sinais foram adaptados e para esses não há indicação de fonte.

A Libras tem a modalidade sinalizada e escrita. A modalidade

chamada aqui de oral corresponde à modalidade oral da língua oral-auditiva em contraposição à escrita, enquanto o que se chama de sinalizada corresponde à Libras gesticulada pelos surdos em contraposição à escrita de sinais. A modalidade escrita da língua de sinais é mais conhecida como sign writing e foi criada por Valerie Sutton, uma bailarina que desenhava os passos da dança para representá-la na escrita (CAPOVILLA, 2001).

Sá (2000) faz uma retrospectiva histórica da trajetória do surgimento da língua de sinais escrita no exterior e sua importação para o Brasil. Sá afirma que em 1974 o sign writing foi criado por Valerie Sutton, na Dinamarca, país em que foi registrada a criação da escrita de sinais. Em 1977, foi realizado um workshop sobre sign writing; em 1978, foram editadas as primeiras lições em vídeo; em 1979, Valerie Sutton e a equipe do Instituto Técnico Nacional para Surdos de Rochester (NY) fizeram alguns livretos, nos quais usaram ilustrações em sign writing e, em 1980, Valerie Sutton apresentou uma forma de se analisar a língua de sinais sem passar pela tradução da língua falada. Em 1996, a PUC do RS, em Porto Alegre, formou um grupo de trabalho para pesquisas sobre sign writing.

O sistema de escrita de sinais tem toda uma estrutura própria e é muito diferente da escrita alfabética. A escrita de sinais representa a imagem do sinal com todos os seus componentes.

Conforme Capovilla et al (2001, p. 1494),

a representação da língua de sinais é o 'sign writing', ele é usado em todo o mundo como um sistema de escrita visual prático para a comunicação escrita cotidiana entre surdos, e entre surdos e ouvintes, e como um sistema de notação linguística para o estudo científico comparativo das línguas de sinais por parte de linguistas. [...] Esse sistema de escrita é secundário à Língua de Sinais, ele representa os quiremas, nas diversas dimensões, de que se compõem os sinais nas diversas línguas de sinais. No sentido fonológico, funciona como uma espécie de alfabeto fonético internacional para a notação de sinais permitindo descrições finas e minuciosas do mundo específico com que um dado sinal é feito.

Poucas são as pessoas no Brasil que sabem escrever em sign writing, porém, essa é uma habilidade necessária para o avanço dos estudos científicos em Libras e para o desenvolvimento da alfabetização do surdo. De acordo com Rosa (2005), o sign writing é uma escrita recente no Brasil, pouco conhecida pelos surdos e deve ainda sofrer alterações

no sentido da economia do sistema porque este ainda é extenso.

A escrita de sinais pode colaborar com os estudos linguísticos sobre a estrutura da Libras assim como em outros estudos, por exemplo, os que envolvem entrevistas com surdos. Recentemente, foi desenvolvida uma pesquisa na Universidade Federal da Paraíba por Edneia Alves, Marie Batista e Regina Valentim, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Evangelina Faria sobre as crenças dos surdos sobre a importância da Libras em sua vida, mas, a transcrição das respostas precisou ser feita em escrita alfabética porque ninguém na equipe sabia escrever em sign writing. Essa foi uma alternativa encontrada pela equipe assim como tem sido feito por muitos pesquisadores brasileiros, no entanto, é uma agressão à língua de sinais. Pois, se essa língua tem uma representação escrita ela deve ser usada sempre que se tratar de transcrição da sua modalidade sinalizada. Além do mais, a escrita alfabética não é capaz de representar toda a estrutura da Libras sinalizada.

De acordo com Stumpf (2005), a escrita de sinais é capaz de registrar qualquer língua de sinais sem que seja necessária a tradução dos sinais em escrita alfabética. Conforme Capovilla et al (2001), o sign writing é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das línguas de sinais, fazer uma descrição detalhada dos quiremas em seus aspectos fundamentais.

No decorrer do desenvolvimento da escrita de sinais foram testadas várias formas de escrevê-la. A leitura da escrita de sinais não é feita linearmente da esquerda para a direita como é feita pelos leitores de língua oral. Segundo Stumpf (2005), o texto em escrita de sinais é produzido em colunas, começando pela coluna da esquerda.

Deste modo, de acordo com a explicação de Stumpf (2005, p. 53) e exposto na figura 6,

Leitura e escrita serão realizadas em colunas. Cada coluna comporta três trilhos: o trilho do meio representa o eixo central que passa pela cabeça e o meio do corpo em posição neutra; os trilhos da esquerda e da direita permitem delimitar duas subcolunas simétricas em relação ao trilho central. Essas duas subcolunas e os dois trilhos extremos servem para criar referências de deslocamentos em relação à posição neutra do corpo e da cabeça. Passamos a dispor então de quatro posições possíveis sobre um mesmo eixo horizontal. Essa escrita em colunas procura solucionar o interrogante de como escrever uma língua tridimensional num espaço plano como é o papel.

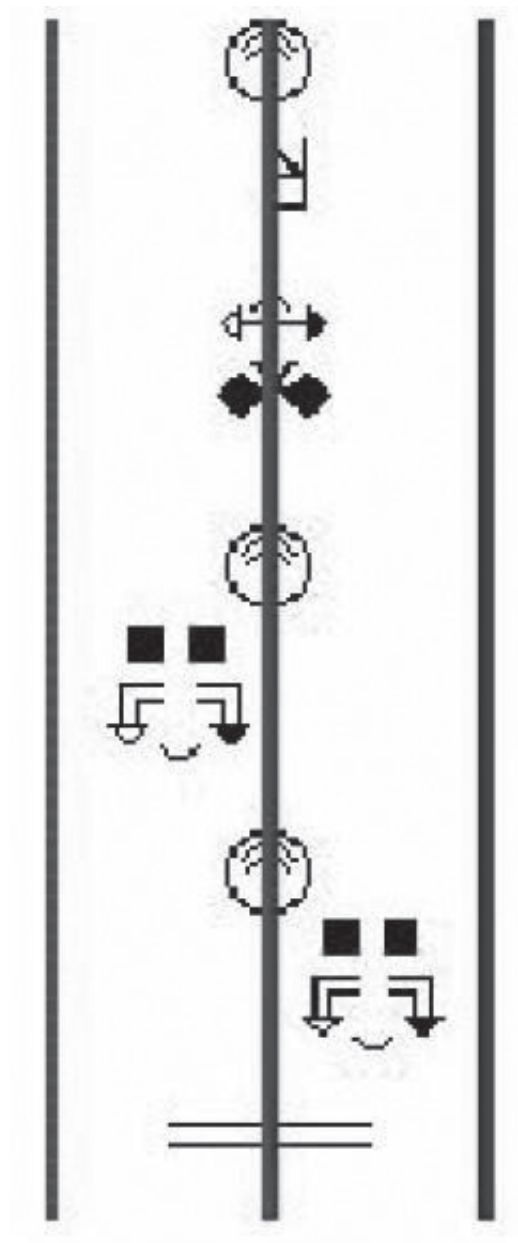


Figura 6 fonte: Stumpf (2005)

Veja na figura 7, o exemplo de escrita de texto em escrita de sinais. Nesta figura pode-se observar como é escrito um texto em língua de sinais, nela também há transcrição do texto em escrita alfabética. Esta transcrição foi feita literalmente, portanto, a estrutura de texto apresentada é exatamente a estrutura do texto em Libras.




TEMA, HISTÓRIA CAVALO JARDIM CAVALO ANDAR-LENTO ANDAR ANDAR-LADO SENTIR-LIVRE ANDAR-LADO ANDAR CABEÇA-LADO VER VACA VACA-OLHA-LADO VACA-BOCA-ABRIR VACA-BOCA-FECHAR, TAMBÉM PASSARINHO PASSARINHO-CERCA CERCA PASSARINHO-CERCA ENTÃO, CAVALO ANDAR-LENTO ANDA-PULAR DUVIDA PULAR CAVALO-OLHA-LADO CAVALO-OLHOS-FECHAR PULAR-ALTO SALTAR ATROPELAR CAIR CERCA-PAU CAIR PAU QUEBRAR CERCA-QUEBRAR

Figura 7 fonte: Stumpf (2005)

Uma tradução possível para este texto, a partir da transcrição em escrita alfabética, seria a seguinte:

*Tema da história: “O cavalo no jardim”. O cavalo sai andando lentamente, anda para um lado e se sente livre, anda de lado com a cabeça de lado. Então, vê uma vaca, a vaca olha de lado e abre e fecha a boca. O cavalo também vê um passarinho na cerca. O passarinho continua na cerca, então o cavalo continua andando lentamente, anda saltitando e fica na dúvida se consegue pular. O cavalo olha pro lado, fecha os olhos e pula alto. Ele salta, se atropela e cai bem em cima do pau da cerca. Caiu, quebrou o pau e a cerca.*

Esses dados estão aqui expostos apenas como ilustração porque esse assunto está longe de se esgotar, foi feito assim como forma de reconhecer a importância da escrita de sinais.

A seguir será feita uma explanação básica a respeito da estrutura da língua de sinais e todos os exemplos serão expostos baseados na língua sinalizada, embora sejam mantidas as representações escritas de sinais nas figuras apresentadas, sempre que possível.

## **A Estrutura Fonológica e Morfológica da Libras**

As gramáticas da Libras surgidas tiveram sua construção baseada no formato da gramática normativa da língua oral. Dessa forma, foram observados os respectivos correspondentes na Libras para a estrutura fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática, até porque as línguas têm tais estruturas.

No campo da fonologia, procurou-se encontrar as unidades mínimas sem significado do sinal (QUADROS; KARNOPP, 2004). O termo fonológico está sendo utilizado aqui porque está sendo seguida a terminologia de Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004). Os estudiosos da estrutura fonológica da língua de sinais organizam as unidades mínimas em parâmetros. Conforme Brito (1995), há cinco parâmetros na Libras agrupados em primários e secundários. Os parâmetros primários são Configuração de Mãos (CM), Ponto de Articulação (PA) e Movimento (M). Os secundários são dois, denominados de forma mais clara a partir da classificação dada por Quadros e Karnopp (2004): Orientação (Or) e Expressões Não Manuais (ENM).

Por morfologia entende-se o estudo da unidade mínima que contém significado. Na morfologia o que se leva em consideração são as várias combinações mínimas que dão significado a um termo. Então, toda a

exposição feita nesta parte partirá da fonologia até a morfologia, ou seja, será apresentada a unidade mínima e em seguida serão explicitadas as possibilidades de combinação para se chegar a um significado.

Neste subcapítulo todos os aspectos fonológicos serão explicados levando em consideração a possibilidade de se ter o componente morfológico em cada exemplo. Assim, cada parâmetro que sozinho não tem significado será explanado de forma que se possa enxergá-lo dentro de um sinal, que é a parte com significado.

### Configuração de Mãos (CM)

As configurações de mão são as formas que a mão assume para, em combinação com outra forma, poder adquirir um significado. Brito (1995, p.36) afirma “são as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização do sinal”.

Na figura 8 há todas as configurações possíveis que a mão pode assumir ao realizar um sinal.



Figura 8 (configuração de mãos Fonte: <http://www.acessobrasil.org.br/libras>)

A combinação de cada configuração dessas pode ser com o Ponto de Articulação (PA), com o Movimento (M), com a Orientação (Or) e/ou com as Expressões Não Manuais (ENM). Essas combinações podem ser uma a uma ou com mais de uma.

Por exemplo, a palavra “pouco” (CM + PA – espaço neutro; Figura 9).

Nesse sinal, é preciso apenas ter uma configuração de mão, na qual dois dedos são postos paralelamente e parada. É necessário colocar a mão com a Configuração de Mão em frente ao corpo. Como ela não toca nenhuma parte do corpo, o Ponto de Articulação é considerado espaço neutro, conforme pode ser verificado a seguir:



Figura 9 (fonte: Capovilla e Raphael, 2001)

### Ponto de Articulação (PA)

O ponto de articulação é o local do corpo onde é feito o sinal. Para a formação dos sinais a CM se apoia em uma parte do corpo, pode ser na região da cabeça, tronco, braços, mão ou à frente do corpo. É muito interessante a observação de Brito (1995, p. 38), quando afirma que,

Os sinais realizados em contato ou próximos a determinadas partes do corpo pertencem, muitas vezes, a um campo semântico específico, organizado a partir de características icônicas. O que se refere à visão é realizado perto dos olhos; o que se refere à alimentação, perto da boca; o que se refere a sentimentos, perto do coração; o que se refere a raciocínio perto da cabeça.

O PA também é responsável pelo significado. Os pontos de articulação podem ser vistos na figura 10. Os círculos indicam a base dos pontos de articulação. Na cabeça, pode haver contato na testa, no(s) olho(s), no nariz, na boca, no queixo ou nas bochechas. No tronco, o sinal pode ter contato nos ombros, no peito, na barriga ou até mesmo no quadril. Nos braços, o contato pode ser no antebraço, no braço ou no pulso. Esses contatos dos braços podem ser na parte de dentro ou de fora. O espaço neutro é toda a parte da frente do tronco onde a mão alcança, é o tipo de PA em que não há contato. O contato também pode ser realizado na mão, na palma ou nas costas da mão.



Figura 10

O PA é definidor de significado porque uma determinada CM pode ter significados diferentes dependendo do ponto de articulação em que ela seja posicionada.

Tanto na palavra “um”, figura 11, quanto na palavra “nariz”, figura 11.1, a CM é a mesma, mas, os pontos de articulação são diferentes. O ponto de articulação da palavra “um” é o espaço neutro, que é o local à frente do tronco, e o ponto de articulação da palavra “nariz” é na região da cabeça – mais especificamente no próprio nariz. Outros sinais bastante conhecidos e facilmente encontrados na Internet e que têm uma configuração de mão e localização no espaço neutro são a representação das letras do alfabeto e dos numerais (figura 12).

b



Figura 11

•



Figura 11.1

## Alfabeto Manual Atual



Figura 12. Fonte: [http://www.feneis.org.br/page/libras\\_alfabeto.asp#feneis](http://www.feneis.org.br/page/libras_alfabeto.asp#feneis)

### Movimento (M)

O movimento das mãos ou do corpo também é uma unidade mínima que contribui para a significação do sinal. Os movimentos com as mãos podem ser de circular, em espirais, ondulado e de fricção. Brito (1995) diz que o movimento tem direção, aspecto muito importante para compreensão dos verbos direcionais em Libras. Assim, tem-se a direção do movimento para cima, para baixo, para frente, para trás e para os lados.

Ainda há o movimento repetido, ou seja, quando o mesmo movimento acontece repetidamente, este dá a ideia de continuidade que em geral está ligada à ação. Uma mesma configuração e um mesmo ponto de articulação, mas com movimentos diferentes podem gerar significados diferentes. Um exemplo parecido é como acontece com os sinais “legal” e “avaliação” (figura 13 e figura 13.1). O sinal legal tem a configuração de mão com o dedo polegar esticado para cima e os demais dedos da mão fechados, no ponto de articulação há espaço neutro e sem movimento. O sinal avaliação tem a mesma configuração de mão e o mesmo ponto de articulação, mas o movimento muda: passa a ter movimento repetido para baixo e para cima.

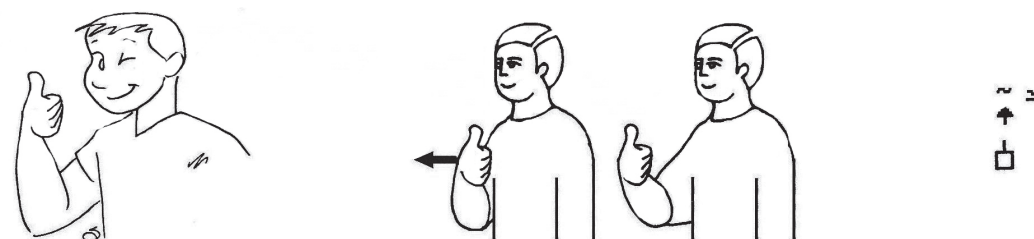


Figura 13



Figura 13.1 ( fonte Capovilla e Raphael, 2001)

Observe os exemplos: “calma” tem o movimento de cima para baixo (figura 14), “computador” tem o movimento circular, (figura 15) “conhecer” tem o movimento para frente e para trás em frente ao queixo (figura 16), “todo dia” tem os movimentos para a direita e para a esquerda localizados na fonte da cabeça (figura 17), “furacão” com movimento em espiral (figura 18) e “morte” com movimento da esquerda para a direita localizado abaixo do pescoço (figura 20). O fato de o movimento ser um parâmetro de produção de unidades mínimas sem significado não quer dizer que não haja sinal sem movimento, há sinais completamente estáticos, como por exemplo o sinal “gordo”, (figura 19).

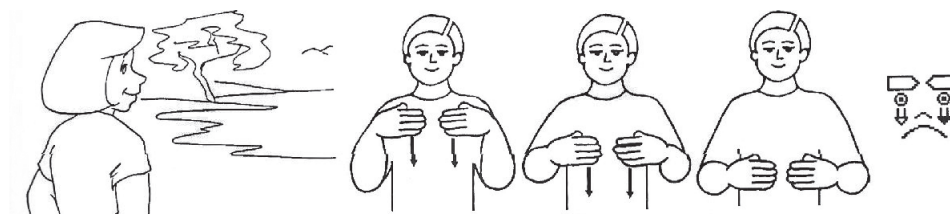


Figura 14  
 Fonte Capovilla e Raphael, 2001



Figura 15  
 Fonte Capovilla e Raphael, 2001

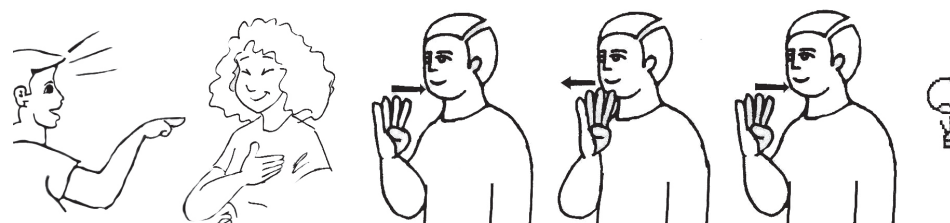


Figura 16  
 Fonte Capovilla e Raphael, 2001

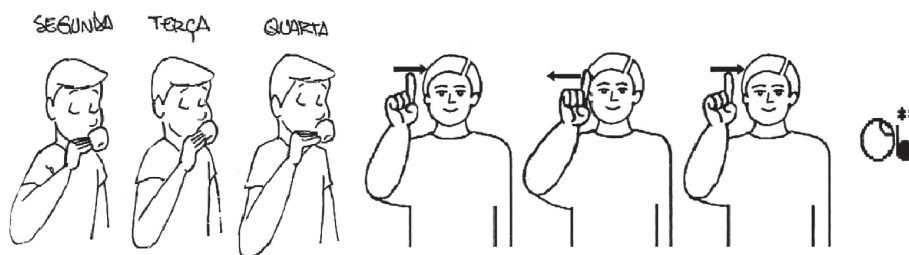


Figura 17  
 Fonte Capovilla e Raphael, 2001



Figura 18  
 Fonte Capovilla e Raphael, 2001



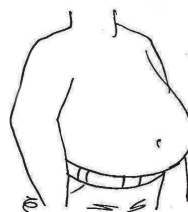
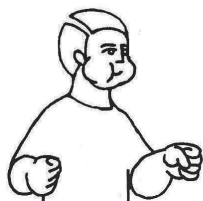


Figura 19  
Fonte Capovilla e Raphael, 2001

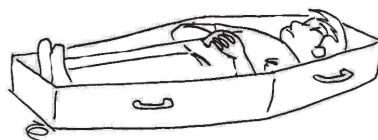
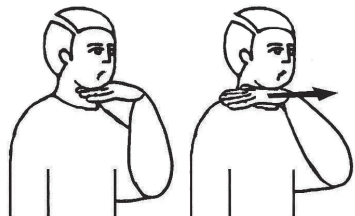


Figura 20  
Fonte Capovilla e Raphael, 2001

## Orientação (Or)

Quadros e Karnopp (2004) definem “orientação” como sendo a direção que a mão assume no momento da produção do sinal. Neste caso, há sinais que mudam seu significado dependendo da posição em que está a palma da mão, por exemplo: “criança” (figura 21), cuja posição é a palma da mão direcionada para baixo e “prometer” (figura 21.1) no qual a palma da mão está direcionada para frente.

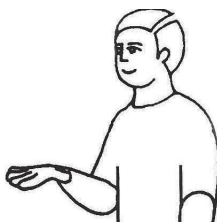


Figura 21  
Fonte Capovilla e Raphael, 2001

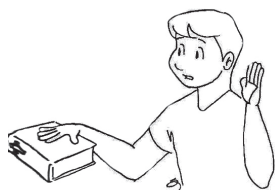


Figura 21.1  
Fonte Capovilla e Raphael, 2001

## Expressões Não Manuais (ENM)

Em geral, as palavras em Libras são formadas com mais de dois parâmetros porque é muito frequente o uso das ENMs pelos surdos. As ENMs são muito importantes e, embora muitas pessoas não as percebam como definidoras de significado, são capazes de completar muitas informações que os surdos querem expressar. Os estudos linguísticos acerca das ENMs já têm encontrado sua funcionalidade na língua de sinais. Algumas ENMs são as faciais, conforme pode ser visto nas figuras de 22 a 28.



“alegria” - figura 22.  
Fonte: [www.acessobrasil.org.br/libras](http://www.acessobrasil.org.br/libras)



“raiva” - figura 23.  
Fonte: [www.acessobrasil.org.br/libras](http://www.acessobrasil.org.br/libras)



“preocupação” - figura 24 .  
Fonte: [www.acessobrasil.org.br/libras](http://www.acessobrasil.org.br/libras)



“dúvida” - figura 25.  
Fonte: [www.acessobrasil.org.br/libras](http://www.acessobrasil.org.br/libras)



"desespero" - figura 26.

Fonte: [www.acessobrasil.org.br/libras](http://www.acessobrasil.org.br/libras)



"sério" - figura 27.

Fonte: [www.acessobrasil.org.br/libras](http://www.acessobrasil.org.br/libras)



"admiração" - figura 28.

Fonte: [www.acessobrasil.org.br/libras](http://www.acessobrasil.org.br/libras)

O uso de um parâmetro ou a combinação entre dois ou mais é que forma os sinais com significado da Língua de Sinais. Então, para se produzir um sinal é preciso estar atento à configuração de mão que está sendo utilizada e à forma como esta está sendo usada. Para compreender o que está sendo dito é preciso perceber o sinal e todo o espaço em que ele é produzido. Por exemplo: se um enunciado relata um fato triste haverá uma carga muito forte de ENM. Por isso, para compreender as frases não se pode tentar acompanhar as mãos olhando fixamente nelas, é preciso olhar para o rosto do interlocutor e perceber todos os movimentos com sinais que são feitos. A compreensão da Libras não passa pela decodificação de cada sinal porque entre a gesticulação de um sinal e outro não há paradas estanques, eles são produzidos continuamente de forma que produz um enunciado completo, de acordo com o que se poderá observar na prática da Libras.

## RECAPITULANDO

A fonologia da língua de sinais observa os tipos de cada parâmetro que são: Configuração das mãos (CM), Ponto de Articulação (PA), o Movimento (M), Orientação (Or) e/ ou Expressões Não Manuais (ENM).

## Quantificação

A quantificação em língua portuguesa é estudada nas gramáticas como numeral. Este é classificado como cardinal e ordinal. O primeiro é o que dá ideia de quantidade, que em Libras é representado pelos números cardinais, mas, na forma de sinal. O segundo dá ideia de ordem, que em língua portuguesa tem um nome específico para cada um como: primeiro, segundo ... vigésimo. Em Libras os ordinais são diferentes dos cardinais até o nono, a partir do décimo se usa o número cardinal e a significação de ordem é definida pelo contexto. Assim, vê-se nos exemplos abaixo expostos em frases.

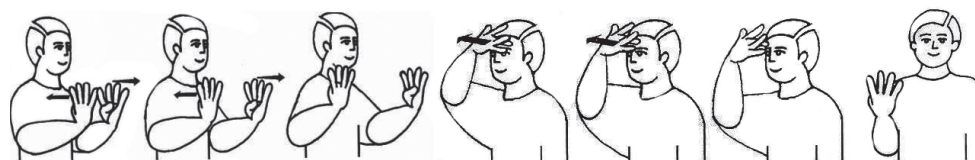
### Observação:

Antes de cada figura será colocada uma frase que será escrita em português e transcrita no código alfabético para facilitar o entendimento, uma vez que o público alvo deste texto são ouvintes não falantes de Libras.

---

## Saiba Mais

Nesta unidade serão trabalhados os aspectos básicos da gramática da Libras, mas, você pode acessar o link: <http://abbapai.wordpress.com/libras-linguagem-brasileira-de-sinais/> e ter acesso à algumas aulas em vídeo de Libras básica, porém, veja como os sinais são feitos, mas, não gesticule a boca como eles; os surdos fazem muito pouco isso, ok?



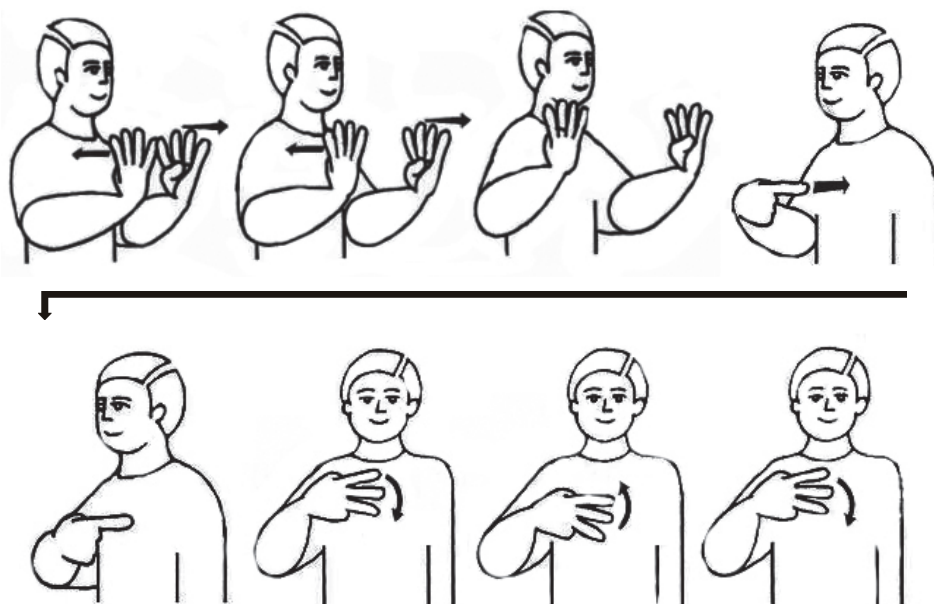
Frase 1 (figura 29, fonte Capovilla e Raphael, 2001): na fila tem quatro pessoas.  
Libras: "fila pessoa quatro".

Nessa frase pode-se perceber que, em Libras, o verbo ter foi omitido. É muito recorrente o uso de omissão em Libras; nem sempre o que

é necessário em língua portuguesa é preciso em Libras; ao falar de “fila” já se subentende que existem pessoas, então, deduz-se que há quatro pessoas na fila. Muitas vezes, o contexto é utilizado para compreensão dos enunciados em Libras. Por exemplo, em Libras, a palavra pessoa vir antecedida à quantidade deve-se ao fato de ser comum o uso dessa inversão. Mas, também há o caso de topicalização em Libras. Se para o interlocutor o importante é enfatizar a palavra “quatro”, a frase fica organizada em Libras na seguinte ordem: quatro- pessoa- fila, que seria uma ordem mais próxima da ordem do português.

É com relação a essa ordem que se deve ter cuidado, pois muitas pessoas aprendem alguns sinais em Libras e acredita que já pode comunicar-se fluentemente em Libras ou até mesmo ser intérprete de Libras. Entretanto, essas pessoas muitas vezes fazem o português sinalizado e não sinaliza em Libras propriamente. É comum iniciantes ordenarem os vocábulos da Libras de acordo a ordem do português, até porque a tendência de todo aprendiz é procurar semelhança entre o novo e o já conhecido. Quanto a isso não há preocupação, só existe problema quando um iniciante acha que pode ser intérprete, pois esta função tem um papel social muito importante no sentido da aceitação do surdo na comunidade ouvinte.

Mas, voltando ao caso da estrutura da Libras, veja:



Frase 2 (figura 30, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
Na fila eu estou em terceiro lugar.  
*fila eu terceiro.*

O pronome “eu” em geral é omitido, mas ele foi posto porque aqui não há um contexto situacional concreto, como é o caso muitas vezes na comunicação com o surdo. Quando se inicia uma conversa com o surdo em Libras, define-se a pessoa sobre quem se está falando, depois, nos demais turnos da fala (enunciados falados), não se repete a pessoa, mesmo com a utilização de pronome. Em português, a pessoa no discurso depois de definida é retomada através do uso de pronomes referentes a ela ou através de omissão. Em Libras não há muitas retomadas.

A palavra “fila”, tanto nesse exemplo como no outro, aparece primeiro porque o tema central é fila. Em Libras, o início da conversa geralmente acontece utilizando o sinal que indica o tema da conversa. Como houve a intenção de indicar a pessoa sobre quem se fala, logo em seguida aparece o pronome eu para depois aparecer a posição que esse sujeito assume na fila.

Quanto ao verbo “estou”, ele não aparece porque em Libras não existem os verbos estar e ser. Quanto à flexão de gênero - se terceiro ou terceira - em Libras também não existe, assim como não há preposições. A palavra “lugar” em Libras não aparece porque não existe a necessidade, quando se usam os ordinais já fica subentendido que se está falando de posição.

Os ordinais referentes a primeiro, segundo e terceiro, quando se trata de vezes, são feitos de forma diferente de quando se está falando de posição. Assim, “Ele é o primeiro colocado” é diferente de dizer “fez a primeira vez”. Veja o termo “primeiro” na figura 31. Sempre que se falar que alguma coisa foi feita de uma a três vezes, mas, que traga o sentido de ordem e não de quantidade será feito como se vê em: primeira vez (figura 32), segunda vez (figura 33) e terceira vez (figura 34),

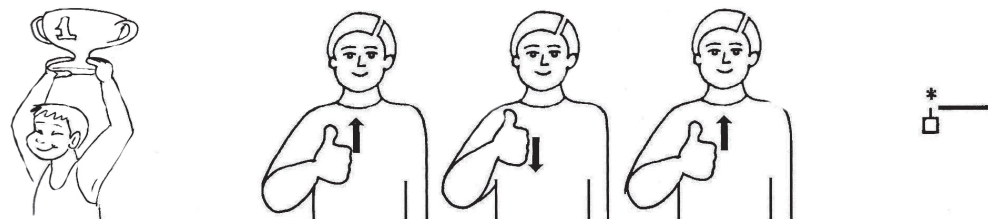


Figura 31 - "primeiro"  
Fonte Capovilla e Raphael, 2001

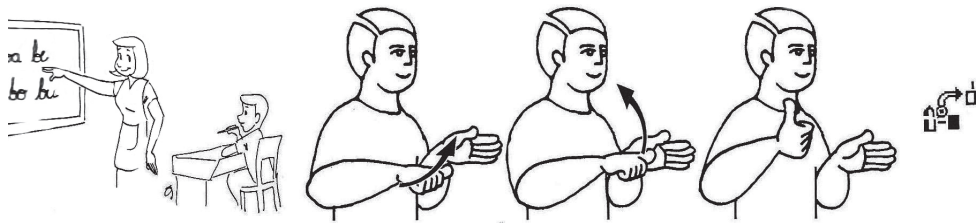


Figura 32 - "primeira vez"  
 Fonte Capovilla e Raphael, 2001

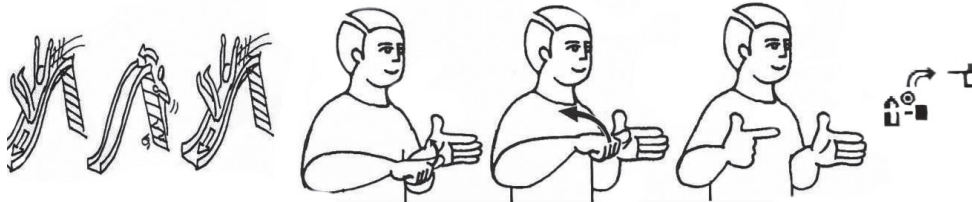
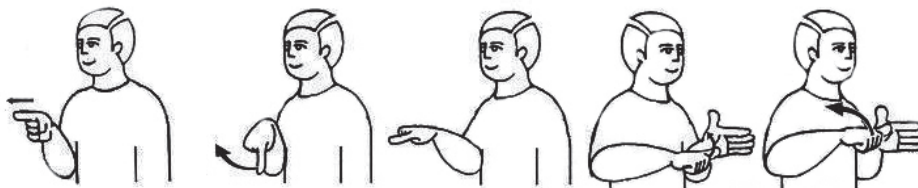


Figura 33 - "segunda vez"  
 Fonte Capovilla e Raphael, 2001



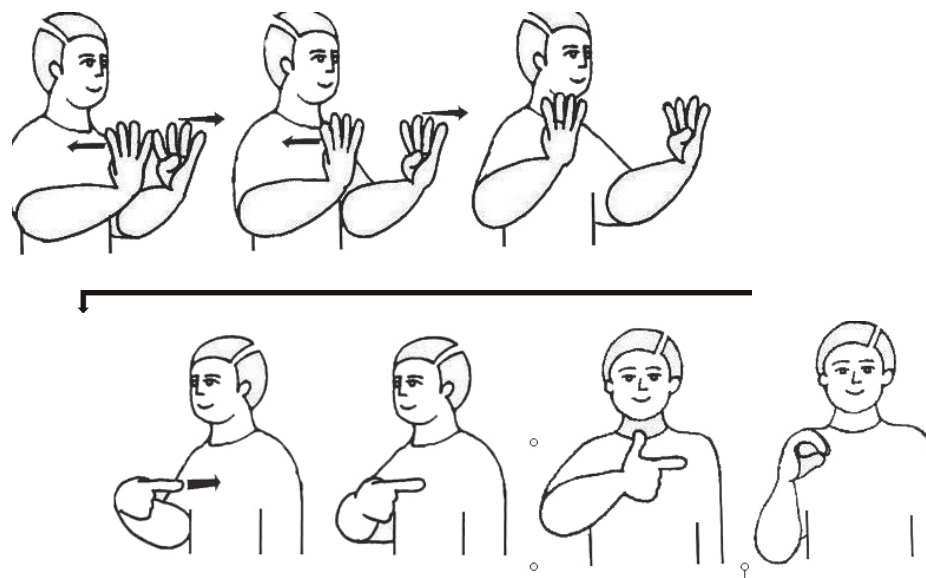
Figura 34 - "terceira vez"  
 Fonte Capovilla e Raphael, 2001



Frase 3 (figura 35 fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
 Ele foi para a fila duas vezes.  
 Libras: "ele foi duas vezes fila".

Nessa frase, o pronome aparece primeiro, porque o exemplo sendo visto isoladamente, dá a ideia de que uma conversa está sendo iniciada e a ordem das palavras está numa forma como se o locutor tivesse a intenção de enfatizar o sujeito da ação: ele. Nesse contexto, aparece primeiro o pronome e depois do verbo aparece "duas vezes", que tem a ideia de quantidade. Quando se imagina uma pessoa indo para a fila, saindo e indo novamente, pensa-se numa ação repetida. Assim, a ação de ir teve a quantidade de duas vezes. Também é usado o sinal "duas vezes" por haver a intenção de enfatizar a quantidade, caso contrário, apenas repetiria o verbo.

Na Libras, a preposição novamente não aparece, porque não existe nessa língua. Existem alguns surdos que criaram um sinal à preposição "para", mas isso ocorreu por influência de alguns ouvintes falantes de Libras. Algumas pessoas pensam que criar sinais correspondentes para algumas palavras da língua portuguesa é correto, mas, na verdade, o que acontece é um desrespeito à autonomia da Libras. Os surdos quando conversam com outros surdos não utilizam o recurso "para" porque não há necessidade, mesmo sem a preposição ele consegue se fazer compreender muito bem. A necessidade na verdade é do ouvinte, cuja estrutura de língua oral sempre há o uso de preposições.



Frase 4 (figura 36, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
Na fila eu estou em vigésimo lugar.  
Libras: "fila eu vinte".



Na frase 4, o exemplo demonstra o uso do cardinal no lugar do ordinal, que por sua vez pode ser feito assim porque é um número maior que nove, conforme foi explicado anteriormente.

## Advérbio

Na Libras, também existem os advérbios, dentre eles será discutido aqui o advérbio de intensidade. É muito interessante a forma como se intensifica uma ação em Libras. Em geral, os iniciantes tendem a acrescentar o sinal "muito" ao sinal do verbo, do adjetivo ou do advérbio que ele quer intensificar. No entanto, em Libras o sinal muito (figura 37) tem sentido de quantidade.



Figura 37, fonte Capovilla e Raphael, 2001

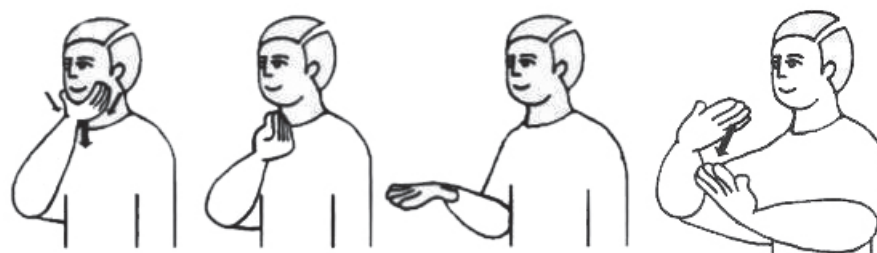


Frase 5 (figura 38, fonte Capovilla e Raphael, 2001).

Ele tem muitos livros.

*Libras: "ele livro muito".*

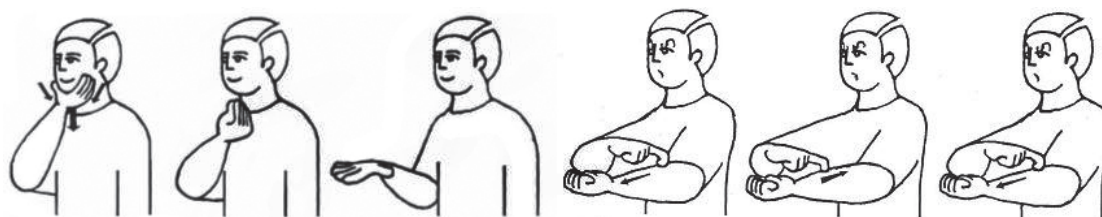
Na frase 6 (figura 39) há uma oração simples, na ordem direta e contendo todas as informações que se pretende passar, mas, na frase 7 (figura 40) a oração simples se diferencia da anterior apenas pela existência do intensificador: "muito". A intensidade é representada pela repetição do sinal. Em alguns casos, a repetição de um verbo dá a ideia de muito porque é uma ação feita repetidas vezes. Se o enunciador quiser enfatizar a intensidade, ele acrescenta à repetição do sinal a ENM realizada na face, como se pode observar no exemplo sobre "muito nervoso".



Frase 7 (figura 40, fonte Capovilla e Raphael, 2001):

O menino estuda muito.

*Libras: "menino estudar-muito".*

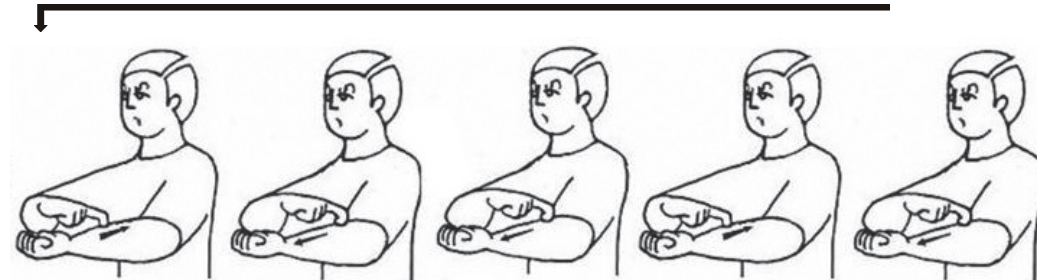
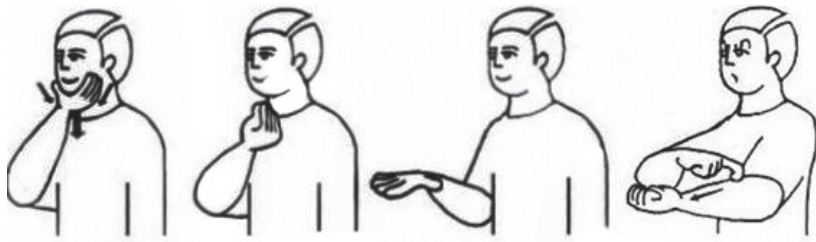


Frase 8 (figura 41, fonte Capovilla e Raphael, 2001):

O menino está nervoso.

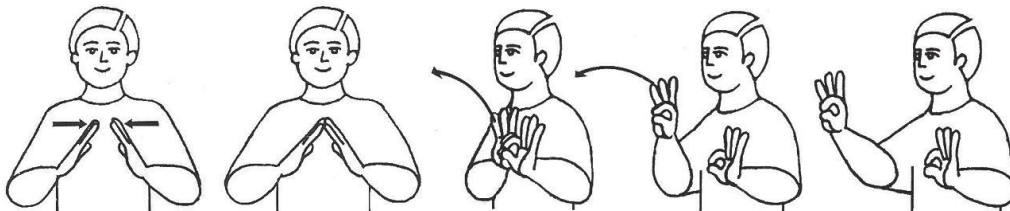
*Libras: "menino nervoso".*

Com relação à frase 8 (figura 41), percebe-se uma boa diferença entre a frase em português e em representação alfabética. Na representação alfabética não tem o artigo nem o verbo estar, pois esses dois elementos não existem em Libras. Apenas o contexto define se a oração está falando sobre um estado ou um ser, assim como define se está sendo falado sobre um sujeito determinado ou indeterminado. Nessa frase também não há recorrência de intensificador, como há na Frase 9 (figura 41.1), na qual o advérbio de intensidade não aparece como CM, mas aparece em ENM, que é a expressão facial.

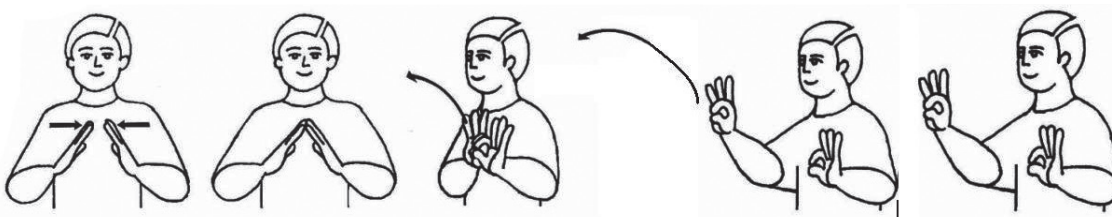


Frase 9 (figura 41.1):  
O menino está muito nervoso  
Libras: "menino nervoso-muito".

Na frase 10 (figura 42) há uma frase simples para demonstrar, como nos outros casos, a diferença entre uma frase com intensificador e outra sem ele. Na frase 9, há um advérbio intensificando um adjetivo, na frase 11 (figura 43) tem um advérbio intensificando outro advérbio. Neste caso, há a repetição do sinal da mesma forma que aconteceu com o verbo. Quem define se a intensidade do sinal vai ser representada pela repetição ou pela ENM é o sinal não a sua classe gramatical.



Frase 10 (figura 42, fonte: Brito, 1995):  
A casa é longe  
Libras: "casa longe".



Frase 11 (figura 43, fonte: Brito, 1995 e Capovilla e Raphael, 2001):  
A casa é muito longe  
Libras: "casa longe-muito".

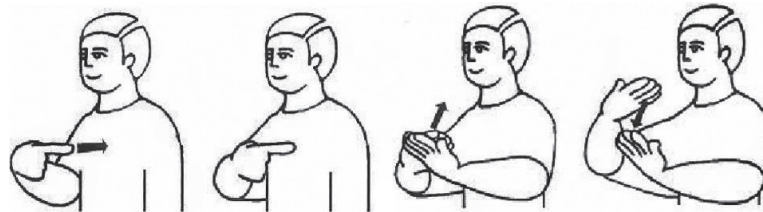
A intensificação em Libras pode ser feita através da repetição do sinal ou através da expressão facial ou dos dois. Em geral, quando se trata de sentimento o recurso utilizado é a expressão facial e quando se trata de ação o recurso mais utilizado é a repetição.

## Verbos

Os verbos denominam ação, estado e fenômenos. Esta é a ideia básica que se tem do verbo e ela pode ser usada quando se fala em verbo na Libras, porém, há várias diferenças entre o verbo de língua oral e o verbo em Libras.

## Tempo verbal em Libras

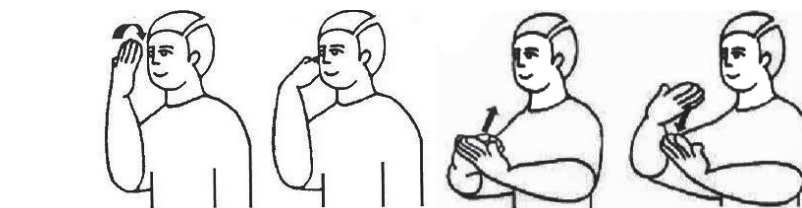
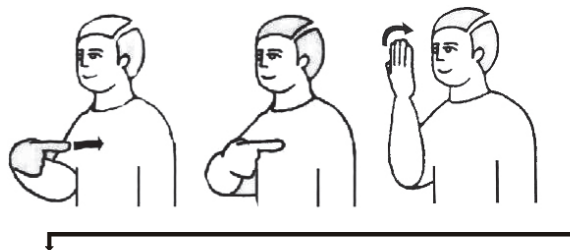
Em português as desinências verbais são responsáveis pelo tempo do verbo, em Libras o tempo é marcado pela mudança de movimento ou pelo acréscimo de sinal na frase. Na frase abaixo, o tempo verbal é o presente para ser contraponto com os demais tempos demonstrados.



Frase 12 (figura 44, fonte Capovilla e Raphael, 2001):

Eu estudo.

Libras: "eu estudar".



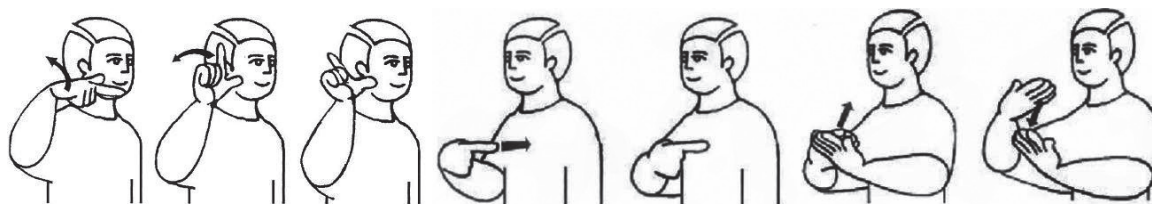
Frase 13 (figura 45, fonte Capovilla e Raphael, 2001):

Eu estudei.

Libras: "eu passado estudar".

Na frase 13 (figura 45), o tempo é marcado pelo sinal passado. Como se pode observar na frase transcrita em código alfabético, o sinal passado normalmente aparece antes do verbo, mas essa não é uma regra irreduzível. O sinal passado também pode aparecer depois do verbo. Geralmente, em início de conversa, há a preocupação de marcar o tempo do verbo, principalmente quando se vai narrar uma história. Neste caso, o sinal passado aparece logo antes da oração e depois não aparece mais, assim, o interlocutor precisa ficar atento ao início da narrativa para saber em qual tempo o caso é contado.

O sinal passado indica que a ação foi realizada em um passado que não se sabe qual ou não se quer dizer exatamente qual é. Diferentemente do que se pode observar na frase 14 (figura 46), neste caso há a marcação do tempo exato, que foi num dia anterior que se estudou. Como o sinal 'ontem' já se subentende que é passado, então, não é necessário acrescentar o sinal passado. O sinal 'ontem' aparece na maioria das vezes no início da oração, da mesma forma acontece com o sinal amanhã conforme se pode ver na frase 15.



Frase 14 (figura 46, fonte Capovilla e Raphael, 2001):

Eu estudei ontem.

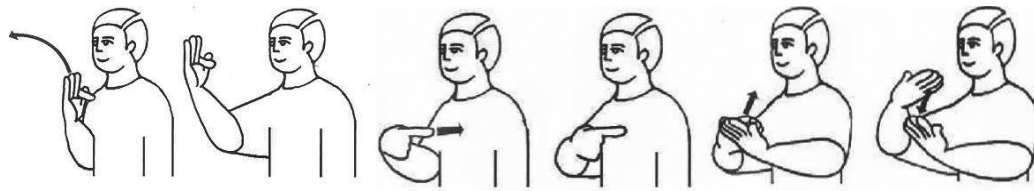
Libras: "ontem eu estudar".



Frase 15 (figura 47, fonte Capovilla e Raphael, 2001):

Eu estudarei amanhã.

Libras: "amanhã eu estudar".

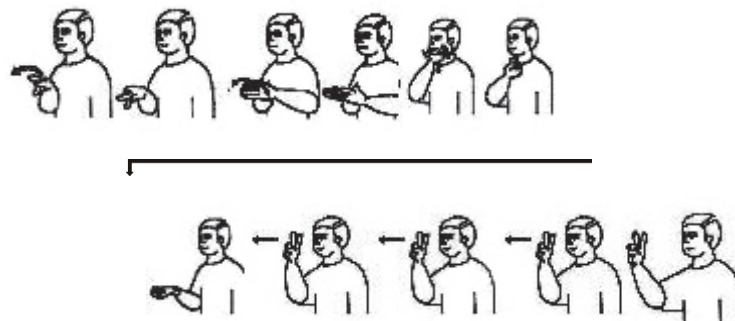


16 (figura 48, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
Eu estudarei.  
*Libras: "futuro eu estudar".*

Com relação à classificação dos tipos de verbos, para efeito de simplificação serão trabalhadas as classificações propostas por Brito (1995). Em Quadros e Karnopp (2004) há outra proposta de classificação, porém, demandaria em trabalho exaustivo para a compreensão dessas classificações. Outro motivo para o não uso da gramática dessas autoras é o fato da necessidade de estudos mais aprofundados a respeito dessas questões, assim como de outras que naturalmente são necessárias, pois os estudos linguísticos sobre Libras ainda são escassos.

Seguindo a proposta de Brito, os verbos são: continuativo, durativo, pontual, iterativo e direcional. Esses verbos têm a característica de incorporação porque para que ele adquira outro sentido, ou seja, para que a ele seja acrescentado um significado, não se precisa utilizar outro sinal junto a ele, apenas é modificada sua forma de produção. Brito afirma que essa é uma forma de incorporação.

O verbo continuativo é o verbo que para significar uma ação que tem ideia de continuidade basta repetir o sinal continuamente sem nenhuma interrupção. A quantidade de vezes que o sinal vai ser repetido depende da intensidade que se quer colocar na ação.



Frase 17 (figura 49):  
O professor olha os livros dos meninos.  
*Libras: "professor livro menino olha-olha-olha".*

Outra classificação que Brito oferece para o verbo é o durativo, embora a nomenclatura seja parecida com continuativo eles são diferentes. O verbo durativo é marcado pela ação sem interrupção, mas, sem demarcar repetição. É uma ação que começa e demora a cessar, como se pode ver no exemplo da frase 18 (figura 50). Na figura vê-se uma seta mais comprida, é para indicar a durabilidade do sinal e não para a pessoa esticar o braço sem parar.



Frase 18 (figura 50, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
O menino presta atenção ao professor explicando o quadro.  
*Libras: "quadro professor explicar menino oooohaaaa".*

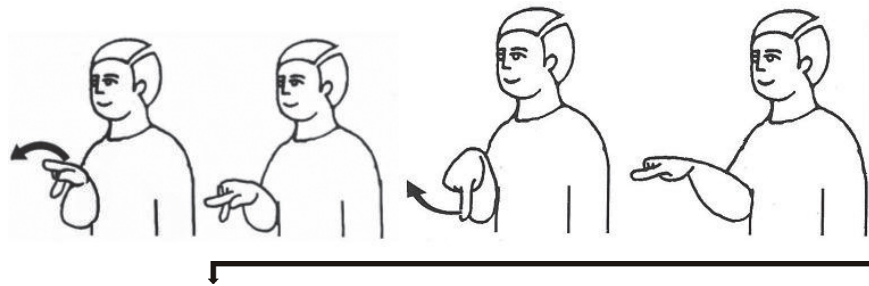
Com o mesmo verbo pode-se ter o exemplo do verbo pontual: aquele cuja ação é realizada normalmente e é uma ação "rápida", conforme se vê na frase 19. O sentido que se quer passar é que o professor olha a lição e pronto, não tem continuidade nem durabilidade.



Frase 19 (figura 51, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
O professor olha a lição do menino.  
*professor olhar lição menino.*

Os verbos direcionais são os verbos que fazem movimento para frente, para trás ou para um dos lados para ter a significação da ação que se quer expressar. Os verbos direcionais são muito fáceis de aprender: o verbo ir - exposto na frase 20 - e o verbo vir - na frase 21. O verbo ir é feito com a configuração de mão “um” e com o movimento retilíneo que sai de um ponto x para um ponto y. Esses pontos variam de acordo com a pessoa com quem ele concorda e com o seu complemento, que pode ser uma pessoa ou um lugar.

No exemplo da frase 20, os referenciais são pessoas: professor e aluno. Note que o ponto inicial é professor (tem função de sujeito na oração) e o ponto final é aluno (tem função de objeto na oração). Quando os referenciais mudam, mudam-se os pontos iniciais e finais.



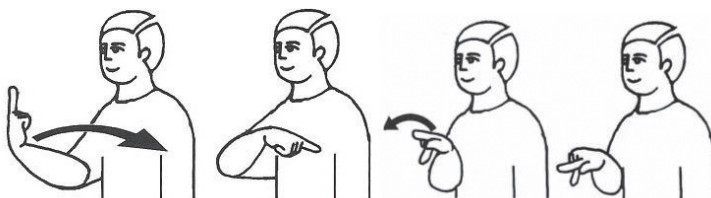
Frase 20 (figura 52, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
O professor vai até o aluno.  
Libras: "professor ir-até aluno"



Quanto ao verbo vir, seu movimento é contrário ao do ir e a forma de identificar o verbo sobre o qual se fala é observar o contexto da oração.



Frase 21 (figura 53, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
O aluno vem até o professor.  
Libras: "aluno vir-até professor"





O verbo interativo tem o sentido de ação que não cessa e para expressar essa ação o movimento do verbo é repetido quase sem parar. Conforme frase 22, a ação cotidiana do professor é ensinar, então, essa não é uma ação que pode ser cometida e acabada em princípio. A repetição indica ênfase na ação.



Frase 22 (figura 54, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
O professor ensina.  
Libras: "professor ensinar".

Então, como se pode ver, a Libras não tem mistério. Para aprendê-la deve-se fazer a associação entre a imagem dos objetos e as ações; deve-se desenvolver bem a compreensão dos conceitos das palavras e buscar associação com a semântica dos sinais. Isso pode ajudar a aumentar o acervo vocabular; é, assim, mais eficaz que a busca da associação com as palavras em português.

## A Estrutura Sintática, Semântica e Pragmática da Libras

Sintaxe é o campo da ciência linguística que estuda a produção de significação através das relações entre as palavras e entre as frases, observando a organização dessas. Semântica é o estudo dos significados que as estruturas das línguas podem ter, sendo assim, ela observa as relações de significado e de sentido, no caso, dos sinais. A pragmática estuda a forma como são negociados os significados, dependendo da situação, ou seja, do contexto em que ele é produzido.

Pode-se, então, afirmar a respeito da língua de sinais que os sinais têm significado e sentido. O significado é mais ou menos estático, mas pode ser mudado de acordo com a situação de uso, sendo assim, também na Libras há discursos formais e informais e também um jogo de sentido nas produções durante as interações entre interlocutores.

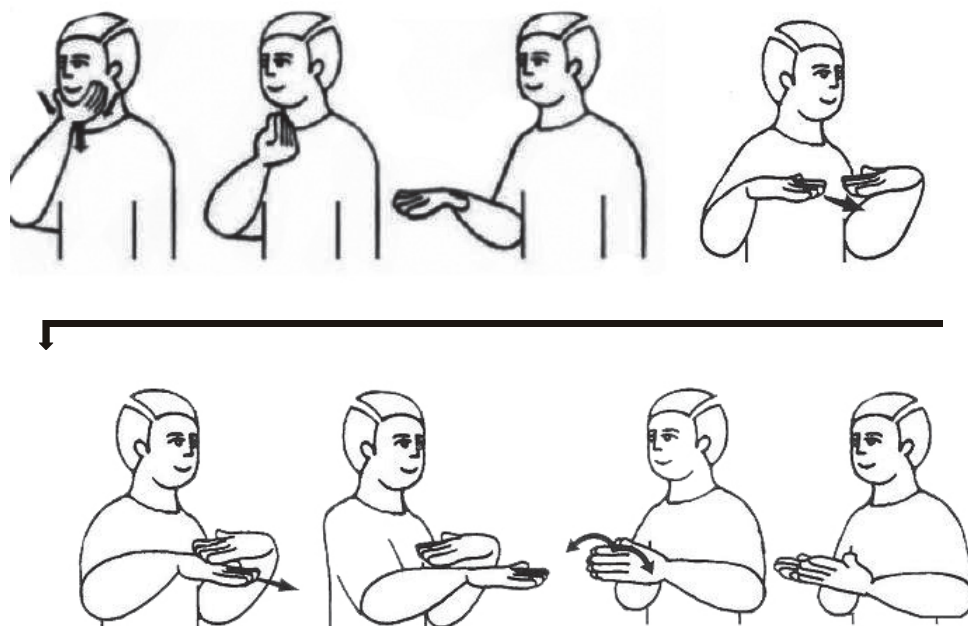
Aqui serão apresentadas algumas noções básicas sobre os resultados que os estudos linguísticos sobre a Libras têm encontrado com base em Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004). Dentre algumas das relações que as autoras observaram, estão: a ordem das orações,

modais e os tipos de negação.

## Orações

O eixo central da oração é o verbo. A partir do momento em que ele aparece, toda a organização da frase acontece em torno dele. As orações em Libras têm a mesma função das orações da língua oral, porém, na libras a ordem é bem mais flexível que a ordem das orações em língua oral-auditiva.

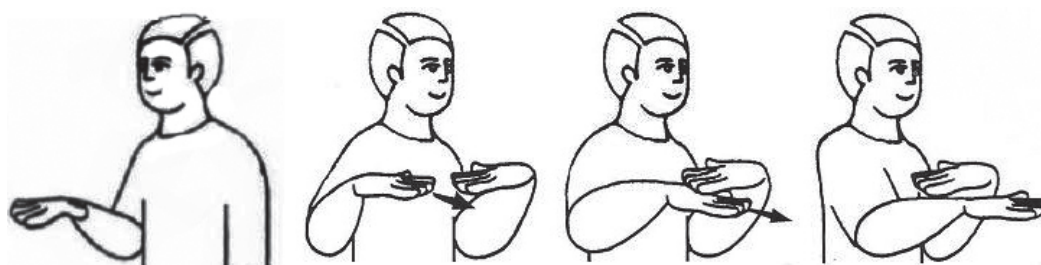
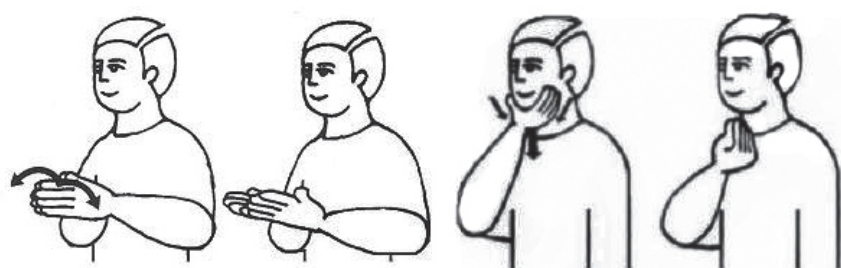
As orações da Libras se diferenciam das orações das línguas orais por terem maior flexibilidade à formação de orações indiretas, aquelas em que há sujeito pós-posto por exemplo. As orações em Libras têm basicamente três estruturas: SVO, OSV e VSO, apenas para esclarecer: S (sujeito), V (verbo) e O (objeto), de acordo com o que se pode ver nos exemplos expostos nas frases a seguir. Nos exemplos são exploradas as três possibilidades de ordem com o mesmo verbo, e essa recorrência é comum encontrar durante a comunicação com o surdo; as recorrências são para a frase: O menino guarda o livro.



Frase 23 (figura 55, fonte Capovilla e Raphael, 2001):

Ocorrência: SVO

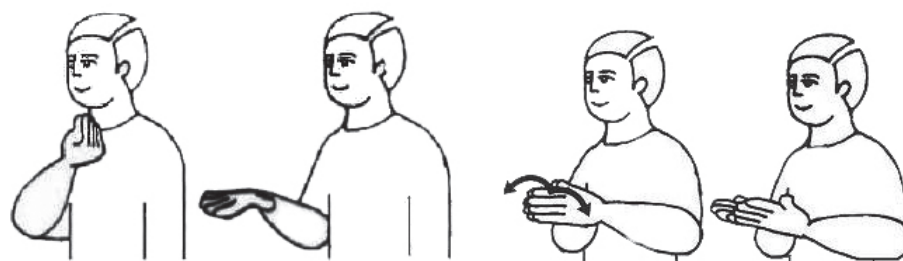
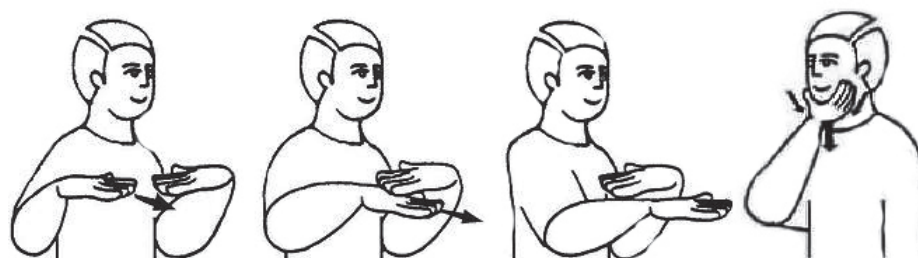
Libras: "menino guardar livro"



Frase 24 (figura 56, fonte Capovilla e Raphael, 2001):

Ocorrência: OSV

Libras: "livro menino guardar"



Frase 25 (figura 57, fonte Capovilla e Raphael, 2001):

Ocorrência: VSO

Libras: "guardar menino livro"

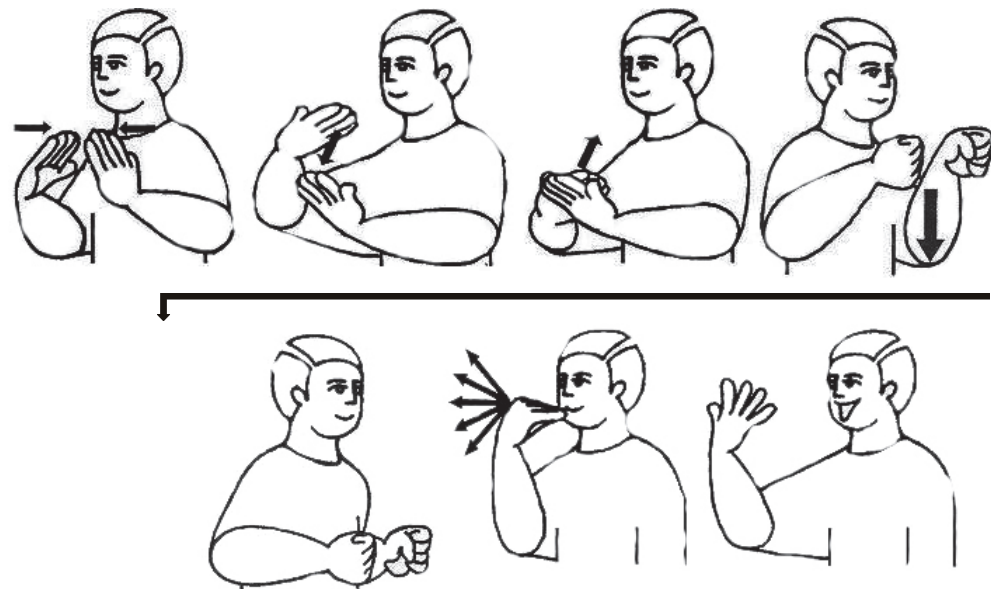
Embora a ocorrência da frase 25 pareça esdrúxula, ela é completamente possível em Libras porque o surdo utiliza-se de ENM para completar o sentido da frase. Como ela não é feita mecanicamente, passa a ter um sentido completo em Libras. Nos casos das frases 24 e 25, justifica-se a inversão da ordem através do recurso de topicalização. Se é pretendido chamar a atenção para o Objeto Direto, então, ele é atraído para o início da oração (frase 24), mas, se a intenção é chamar a atenção para a ação, coloca-se o verbo no início da oração.

De acordo com o que já foi apresentado sobre estrutura da Libras, percebe-se que há muita inversão da ordem das orações, isso acontece porque o recurso da topicalização é bastante utilizado em Libras.

### Modais

Os modais são palavras que, geralmente, vinculadas ao verbo, acrescentam sentido ao predicado. Dessa forma, pode-se acrescentar informação de possibilidade ou de obrigatoriedade entre outras. Dentre os modalizadores serão apresentados alguns que estão presentes nos estudos de Brito (1995) são eles: alético e deôntico.

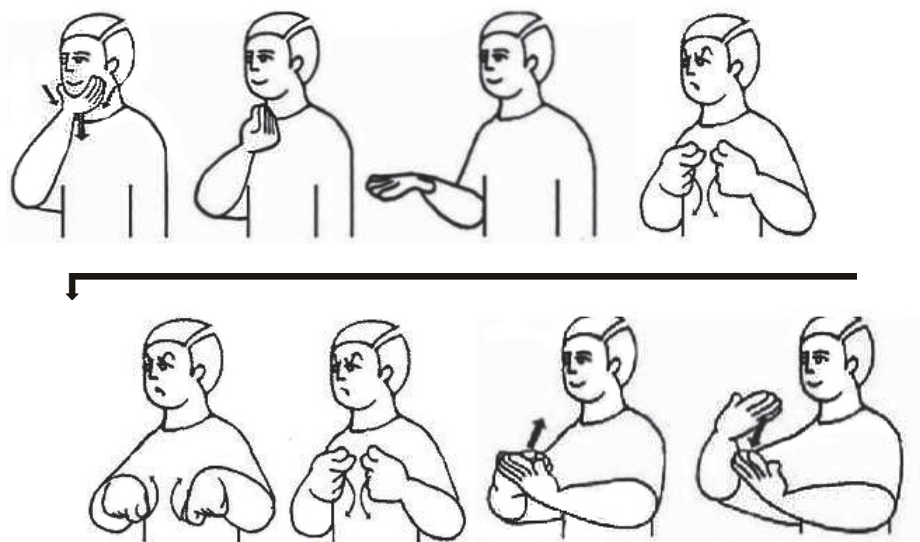
O modal alético é carregado do sentido de necessidade ou de possibilidade, com um teor de verdade.



Frase 26 (figura 58, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
A escola pode ser boa.  
Libras: "escola pode boa"

Nesse exemplo, a informação indica que não há certeza da escola estar sendo boa, mas existe a possibilidade. Ou a escola não é boa, mas, pode vir a ser.

O modal deôntico acrescenta um sentido de obrigatoriedade ou permissão, os modais têm subjacente o significado de norma. Na frase 27, se está afirmando que a ação não pode deixar de ser feita em algum momento, mas deixando a possibilidade de não acontecer.



Frase 27 (figura 59, fonte Capovilla e Raphael, 2001):

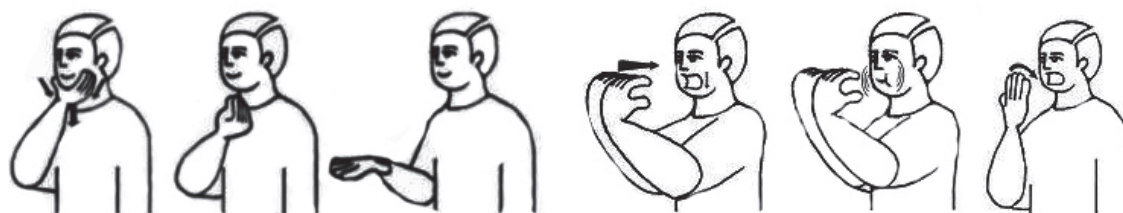
O menino precisa estudar.

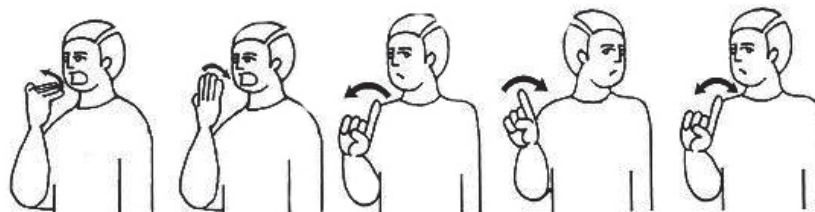
*Libras: "menino precisar estudar"*

### **Tipos de negação:**

A negação em Libras é feita de várias formas, e abaixo estão os exemplos com algumas dessas possibilidades.

Uso do item lexical "não" – a negativa acontece quando é usado o sinal correspondente ao vocábulo 'não' com a configuração de mão (CM) para negar uma ação.





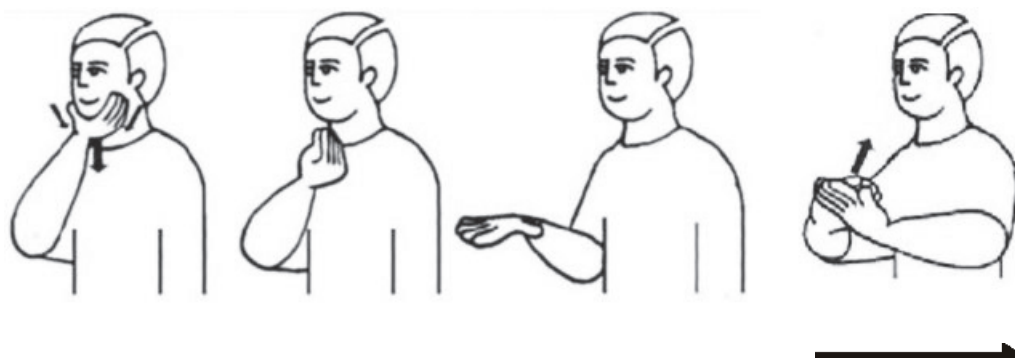
Frase 28 (figura 60, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
 O menino não come o lanche.  
 Libras: "menino lanche comer não"

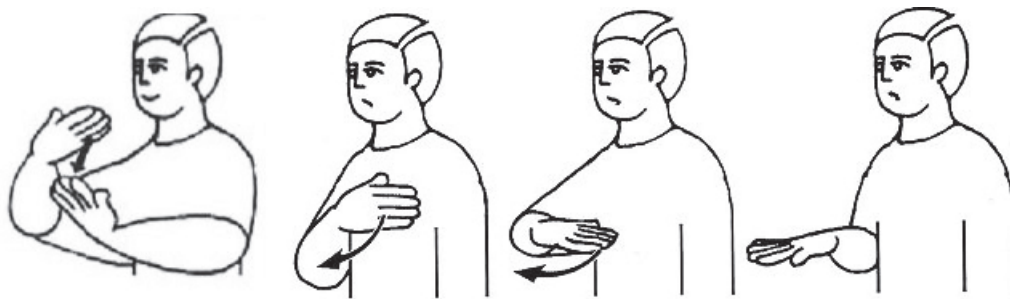
Suprassegmental – nesse tipo de negação a expressão é realizada com a cabeça ao mesmo tempo em que um sinal é feito com as mãos. Esse é um dos casos de simultaneidade, pois, duas informações estão sendo transmitidas ao mesmo tempo.



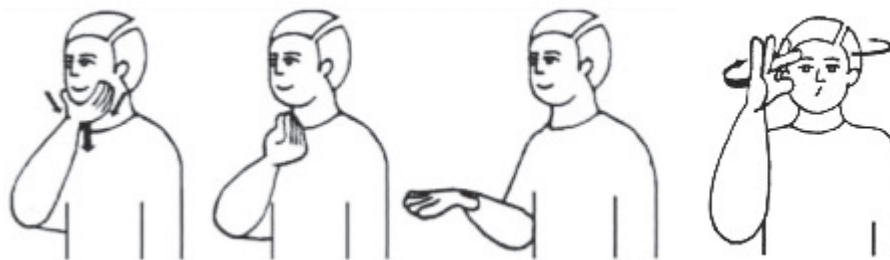
Frase 29 (figura 61, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
 O professor não acredita no menino.  
 Libras: "professor acredita-não menino"

Incorporação – neste caso a negação está no próprio sinal, que em geral tem um movimento de afastamento do corpo, como se trouxesse a ideia de rejeição da ação. A negação é encontrada no significado do sinal. Esses casos estão exemplificados nas frases 30 e 31.

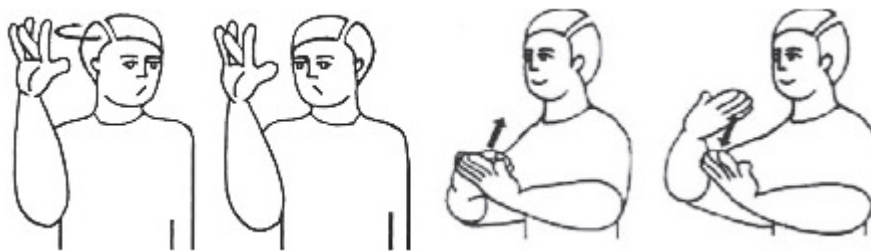




Frase 30 (figura 62, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
 O menino não gosta de estudar.  
*Libras: "menino estudar gostar-não"*

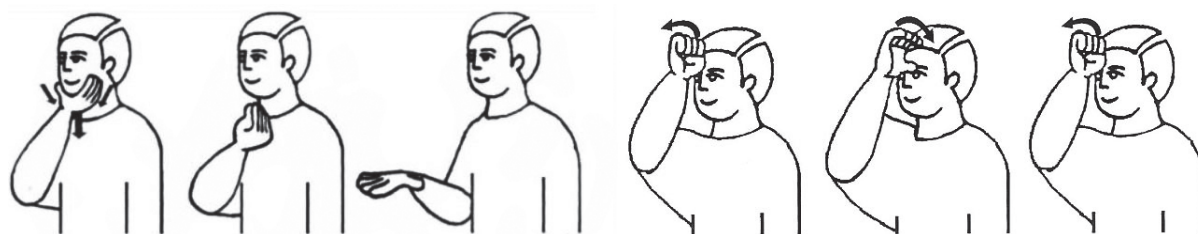


Frase 31 (figura 63, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
 O menino não sabe estudar.  
*Libras: "menino saber-não estudar"*



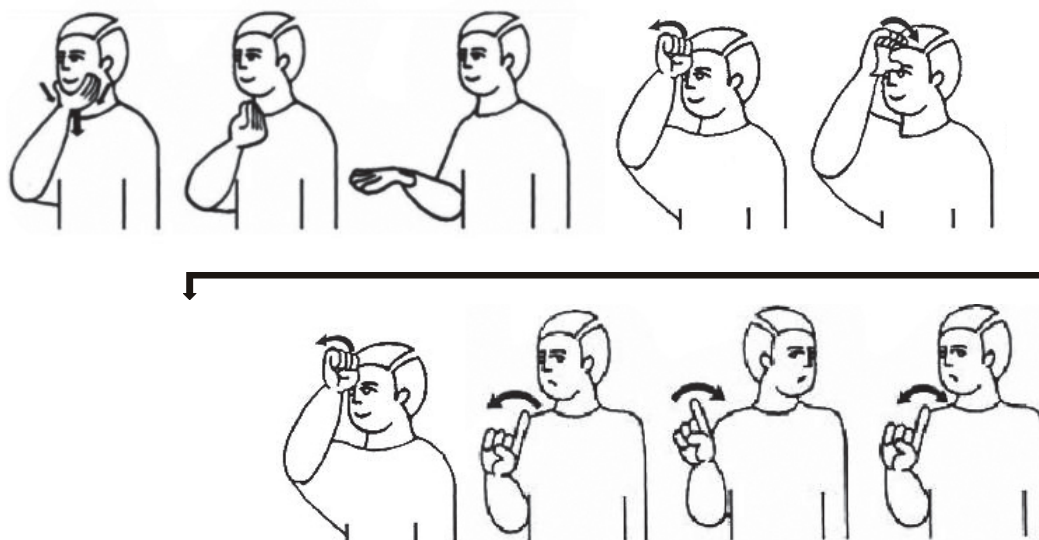
Outras situações de negação:

Na frase 32, há uma frase afirmativa para ter uma contraposição às frases negativas. Nas frases 33, 34 e 35 estão os exemplos das várias possibilidades de formação de frases negativas com um mesmo verbo.



Frase 32 (figura 64, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
O menino aprende  
*Libras: "menino aprende"*

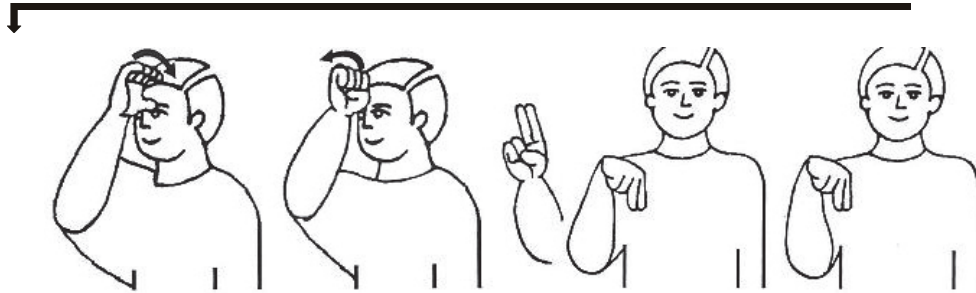
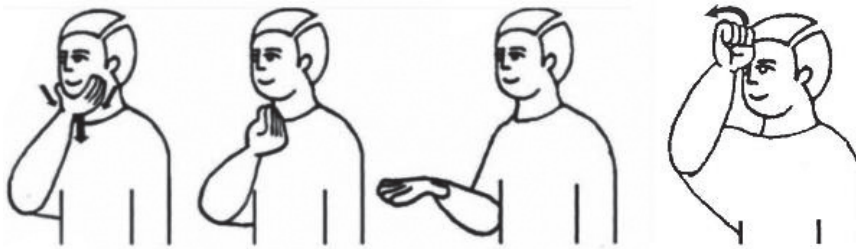
Na frase 33 há um caso de negação com o uso do item lexical "não". Esta forma é mais parecida com a negação em português.



Frase 33 (figura 65, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
O menino não aprende.  
*Libras: "menino aprender não"*

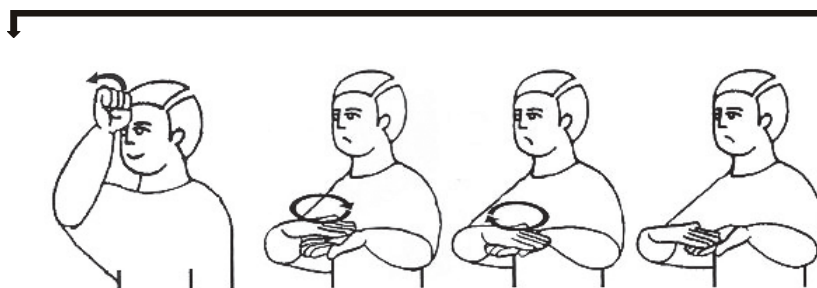
Na frase 34 a negação é feita com o sinal "nunca", porque ele traz uma ideia de negação menos flexível que a anterior e é mais próxima da irredutibilidade.





Frase 34 (figura 66, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
 O menino nunca aprende.  
 Libras: "menino aprender nunca"

Na frase 35 o uso do sinal "nada" traz o sentido de negação e de incapacidade.



Frase 35 (figura 67, fonte Capovilla e Raphael, 2001):  
 O menino aprende nada.  
 Libras: "menino aprender nada"

Com base nesses exemplos vistos, percebe-se que a escolha por um tipo ou forma de negação depende do contexto e do sentido pretendido para a oração.

## **Aquisição de Libras como Primeira língua**

Além de ser um fator importante para o desenvolvimento da identidade das pessoas e, conseqüentemente, para elevar a autoestima, a língua é preponderante para o desenvolvimento do conhecimento abstrato, portanto, do desenvolvimento cognitivo. Também é importante para o desenvolvimento interacional dos sujeitos, através do qual partilham conhecimentos, valores e culturas. Diante da importância que a língua tem na vida dos sujeitos, compreende-se que o uso da língua é um direito de todos. No caso do surdo, o direito à língua se refere ao uso da Libras, que é a sua língua natural.

A partir do ponto de vista de que o surdo tem a língua de sinais como língua natural, entende-se que o surdo deve aprender primeiro a Libras e depois a língua oficial do país. Sendo assim, a Libras é sua primeira língua (L1) e o português a sua segunda língua (L2). Pesquisadores como Quadros (1997), Fernandes (2003), Sampaio (2007) e Di Donato (2008) defendem a Libras como primeira língua do surdo.

Toda criança nos primeiros anos de vida tem o potencial de aprender uma língua Vigotsky (1998) afirma que, inicialmente, a criança aprende a se comunicar utilizando sons e gestos, porém, a quantidade de estímulos para um ou para outro é que vai definir qual língua ela vai melhor desenvolver. De acordo com Mayberry (1998), existe uma forte correlação entre o período crítico do desenvolvimento do sistema visual e o desenvolvimento do sistema linguístico, por isso, a língua de sinais deve ser adquirida cedo. No caso do surdo a maior estimulação é a visual, portanto, é natural que ele melhor desenvolva a percepção dos gestos do que dos sons. Se esses gestos chegam até ele em forma de língua, naturalmente ele a aprende. É nesta perspectiva que se diz que a língua natural dos surdos é a de sinais.

A preocupação em defender que o surdo tenha a língua de sinais como primeira língua a de sinais está vinculada ao cuidado com o desenvolvimento cognitivo dele. Quanto antes uma criança aprende uma língua, mais cedo ela sai da inteligência prática para desenvolver a inteligência abstrata.

A língua exerce um papel importante no desenvolvimento cognitivo

das pessoas, pois, segundo Vigotsky (1998), a palavra por ser carregada de sentido exige que o sujeito realize as operações mentais para compreendê-la, assim como para compreender as motivações de uso dela. Por isso, a produção da fala, interpretada aqui como comunicação, é importante para as operações cognitivas porque controla o comportamento (VIGOTSKY, 1998). Nessa mesma linha de pensamento, Sacks (1998) comenta que algumas pesquisas mostram que a aquisição ou não de uma língua influencia na divisão hemisférica, ou seja, na distribuição de certas funções dos hemisférios cerebrais. Os estudos de Piaget (1975) corroboram com a defesa de que a língua influi no desenvolvimento cognitivo, pois ele diz que o desenvolvimento intelectual está atrelado ao processo de assimilação e, de forma indispensável, à acomodação. Além disso, que “a linguagem é condição necessária à realização das estruturas lógicas” (PIAGET, 1973, p.63).

A relação entre língua e cognição se estabelece nas operações cognitivas mediadas pela linguagem. Tomasello (2003) afirma que o processo de aquisição da linguagem, chamado de internalização, transforma principalmente a natureza das representações cognitivas da criança. Tomasello (p. 11) diz que

a linguagem é firmada sobre duas colunas básicas, uma delas é a comunicação, seja entre humanos ou entre animais irracionais, e a outra é o pensamento onde ocorre o encaixe, a compreensão generalizada do mundo. [...] À medida que a criança vai dominando os símbolos lingüísticos de sua cultura, ela adquire a capacidade de adotar simultaneamente múltiplos pontos de vista sobre uma mesma situação perceptual.

A comunicação entre seres humanos ocorre através da língua e é nas interações sociais que o sujeito se constitui enquanto falante de uma língua, portanto, dominante de um código linguístico capaz de representar pensamentos lógicos utilizados na interação verbal.

Tomasello (2003) conceitua a linguagem natural como sendo uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes.

Quanto à influência da língua no processo interacional, parte-se do pressuposto de que o sujeito é constituído socialmente através da língua. Por isso, é importante que o ser humano adquira uma língua, seja ela espaço-visual ou oral-auditiva, contanto que a aquisição seja efetiva.

A aquisição da língua espaço-visual ocorre naturalmente, da mesma forma que a aquisição da língua oral-auditiva acontece para os ouvintes. A aquisição da língua de sinais para os surdos acontece de forma natural e “a aquisição da gramática da língua de sinais ocorre de um modo muito semelhante a da gramática da fala, e mais ou menos na mesma idade” (SACKS, 1998, p.133).

Para Sá (2000), a relação entre os surdos e a língua de sinais ocorre da mesma forma que acontece a relação entre a língua oral-auditiva e o ouvinte, eles não têm consciência do uso das estruturas gramaticais da língua, mas as usam corretamente. Essa capacidade de internalizar a língua de sinais e suas estruturas gramaticais, semânticas e pragmáticas o surdo tem, desde que ele tenha oportunidade de interagir em sua língua para apropriar-se dela.

Defender a Libras como primeira língua do surdo também é uma forma de tutelar o direito de pensar autonomamente, de interagir com consciência de seu papel social e de permitir-lhe impor-se na sociedade como ser diferente.

Diante de tamanha responsabilidade da língua sobre o desenvolvimento do surdo, é importante que a língua seja adquirida nos primeiros anos de vida. Santana (2007, 53) afirma:

A teoria do período crítico para a aquisição da linguagem se baseia no desenvolvimento neurológico e na importância do input para adquirir a fala. Enquanto o sistema neurológico está imaturo, a natureza do input determinará a sua evolução. Mas, se a maturidade já foi alcançada, é improvável que o sistema seja influenciado pelo ambiente.

No entanto, há controvérsias quanto a essa indicação porque há muitos casos de surdos que aprenderam a Libras com idade em torno dos doze anos e outros em fase adulta. As experiências vivenciadas por esses surdos, os quais foram proibidos de aprender Libras na infância e não conseguiram aprender a falar português, fazem reconsiderar a idade crítica de aquisição de língua. Conforme se pode observar no relato de Di Donato (2008, p.1):

Há, via de regra, uma inadequação no período de aquisição da língua de sinais como L1 e uma inadequação metodológica, desconsiderando as suas especificidades. Como se constrói uma identidade sem língua? Este Eu

Surdo que fala uma língua minoritária. [...] A língua de sinais deve ser adquirida nos primeiros anos de vida com modelos surdos.

As crianças que têm acesso à língua de sinais desde bebê têm condições para apreender a estrutura da língua em tempo normal de aprendizagem de uma língua. O processo de aquisição via modo viso-espacial em nada compromete a aquisição da Libras na idade em torno de dois anos. Esse processo acontece normalmente quando os pais interagem com as crianças desde bebês por intermédio da língua de sinais (MAYBERRY e SQUIRES, sd). Essa é a forma ideal para a aquisição de Libras pelos surdos, porém, o professor em sala de aula não pode esperar receber uma criança já falante de sua língua. Muitas crianças surdas, que nascem em lares cujos pais são ouvintes, ficam isoladas da linguagem que os cerca (MAYBERRY, 1998) por não terem a percepção auditiva nem pais falantes de Libras. Em geral, o que acontece é que os surdos aprendem a Libras nas escolas e normalmente os pais sentem muita dificuldade em aceitar a diferença do filho, portanto, sua língua também.

Normalmente, os surdos nascem em famílias em que todas as pessoas são ouvintes e falantes de português. O nascimento de uma criança “deficiente” gera muito sofrimento psíquico e a reação inicial dessas famílias é tentar encontrar um tratamento de cura da surdez. A rejeição ao problema se estende à rejeição da língua do surdo, de forma que as famílias pouco se interessam em aprender a língua de sinais, além disso, sentem muita dificuldade em aprender outra língua diferente da sua.

As famílias preferem esperar o surdo ser oralizado para se comunicar com ele. Esse tempo de espera é longo e as perdas e o sofrimento do surdo por falta de interação, inicialmente na família, são imensuráveis. Em geral, o surdo quando se agrupa com seus pares falantes de sua língua tende a se afastar da família e procura estar sempre em companhia de seus colegas. Em contrapartida, as famílias sempre se queixam muito, acusando o surdo de preferir as pessoas de fora ao invés de estar com as pessoas da família, especialmente nas datas em que convencionalmente as famílias se reúnem. Elas não param para pensar o quanto é ruim estar no meio de pessoas em que todas estão se divertindo e ele não tem a menor ideia do que está sendo conversado.

Como a realidade mostra que os surdos não conseguem adquirir a Libras em tempo ideal, Fernandes (2003) advoga que a criança deve

aprender uma Língua até os 12 anos de idade, pois, após essa fase, ela tem seu processo de aquisição da língua e seu desenvolvimento cognitivo comprometidos, uma vez que a língua tem papel fundamental nesse processo. Mas, não se pode esquecer que a língua de sinais é essencial para a pessoa humana que é o surdo, ela é indispensável, portanto, ela deve ser adquirida mesmo que tardiamente. Santana (2007, 64) diz que: “A aquisição de uma língua não é impossível durante a fase adulta, porém, enquanto as crianças têm grande proficiência, os adultos nem sempre”.

Ainda há muitos surdos pelo país que não têm Libras, por isso, os esforços precisam ser duplos: um para garantir que as crianças surdas adquiram o quanto antes a Libras e o outro deve ser direcionado para aqueles surdos que não têm Libras. É preciso a possibilidade de se fazer um mapeamento dos surdos que não têm Libras no país para criar um programa de ensino de Libras para ele e sua família. A indicação de idade crítica de Fernandes possibilita trabalhar com a realidade do processo de aquisição de linguagem do surdo que tem acesso a Libras desde pequeno.

Além da necessidade de aprendizagem da Libras sinalizada, é necessário que o surdo aprenda a Libras escrita. Se, no caso do ouvinte, aprender a escrita de sua língua é um caso de direito enquanto cidadão, no caso do surdo além de ser um fator de cidadania é um caso de respeito à sua língua. Além desses argumentos, é necessário entender como acontece o processo de desenvolvimento do conhecimento metalinguístico dos sujeitos. As crianças ouvintes ao chegarem à escola já falam sua língua materna e ali ela vai aprender a pensar sua língua metalinguisticamente. Esse é um processo lento e difícil. Porém, essa dificuldade é ainda maior para a criança surda, não pelo fator capacidade, mas pelo modo como vem sendo imposto o letramento ao surdo. O surdo ao chegar à escola não conhece nada da língua portuguesa, essa é completamente estranha para ele.

Para justificar a necessidade do conhecimento metalinguístico, Stumpf (2005, 99) afirma:

O conhecimento do conceito metalinguístico supõe que para refletir sobre a linguagem é necessário poder colocar-se fora dela. Poder observá-la, e isso está intimamente relacionado com a possibilidade de ler e escrever. A razão pela qual ler e escrever é um instrumento de reflexão metalinguística é a de que

para poder realizar essa tarefa é necessário avaliar os significados precisos dos termos e das relações gramaticais entre eles para poder compreender ou escrever textos. [...] Assim como a escrita de língua de sinais não tem ainda reconhecimento formal na educação dos surdos, também a língua de sinais tem muito pouco espaço nos currículos das escolas e classes especiais. A escrita visual direta da língua de sinais pode levar ao bilingüismo pleno. Enquanto isso, pelas dificuldades de ensinar que apresenta e a necessidade que representa como instrumento de inserção social, o português escrito poderá contar com um referencial lingüístico consistente na L1 (Libras) que possibilitará trabalhar a L2 (português escrito) com propriedade.

Supondo que a criança surda chegue à escola sabendo sua língua natural (Libras), o que na maioria das vezes não acontece, a criança sem maturidade na sua língua vai ser exposta à escrita da língua portuguesa. Ora, se há mais diferença do que semelhanças entre a língua de sinais e a língua portuguesa, como uma criança que ainda não tem seu pensamento metalingüístico desenvolvido vai desenvolver a metalinguagem da língua portuguesa o suficiente para escrever um texto “perfeito” em português?

Com base nessas dificuldades, Stumpf (2005, p.226) advoga em prol do ensino da escrita de sinais para surdos, justificando que a escrita de sinais é a escrita que faz sentido para a criança surda, neste sentido, compreende que

O SignWriting é para a criança surda “ visualmente fonético” ou uma escrita visual em perfeito acordo com as suas potencialidades. Como a criança ouvinte constrói na escola suas aprendizagens da língua oral com o concurso da língua escrita e, por essa construção, acede a níveis cada vez mais elevados de conhecimento. Assim também, para a criança surda, aceder à escrita de sua língua de sinais significa dotá-la de uma ferramenta indispensável para qualificar seu grau de participação na cultura e na sociedade. A população surda hoje é marginalizada, pois em sua quase totalidade funcionalmente analfabeta, em uma sociedade cada vez mais dependente da palavra escrita (Idem).

É preciso prestar atenção na proposta de Stumpf porque as dificuldades de escolarização para o surdo são muito grandes, devido à estrutura que lhe é apresentada, além do mais, se a intenção é praticar o

bilinguismo, então, por que não valorizar a escrita de sinais?

Adotar uma política e uma metodologia do bilinguismo não pode significar impor ao surdo o conhecimento da Libras e da língua portuguesa; é preciso mexer com toda a estrutura educacional em prol disso. Já está em tempo de rever qual educação bilíngue está sendo oferecida ao surdo. Parece lógico que o princípio seja o respeito mútuo das línguas: do ouvinte e do surdo. Sendo assim, ambos precisam aprender as duas modalidades linguística: sinalizada e escrita.

## Resumindo

A gramática de língua de sinais é tão rica quanto a gramática de qualquer outra língua, por isso, os estudos linguísticos sobre a Libras encontram as classes gramaticais correspondentes à fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Porém, a sua diferença de estrutura e de produção provoca estranhamento nos aprendizes ouvintes. Compreender a diferença entre a estrutura da Libras e do português pode ser o primeiro passo para uma boa aprendizagem da Libras por parte do ouvinte e do português por parte do surdo. Com relação ao surdo, é essencial que ele aprenda primeiro a Libras, pois essa é sua língua natural. Colocar em prática essa abordagem linguística é uma questão de respeito à sua condição humana.

## Exercício Proposto

1. As modalidades da Libras são diferentes das modalidades de língua oral-auditiva. A partir desse ponto de vista, enumere as diferenças entre a estrutura da Libras e do português e escolha três exemplos expostos na parte gramatical da Libras que representem algumas das diferenças apontadas.

## Fórum

Qual a importância do conhecimento da diferença entre a estrutura da Libras e do português para o ensino do surdo? Justifique sua resposta apontando exemplos.



# UNIDADE 03

## A comunicação e a aprendizagem por meio da Libras

### OBJETIVO:

- Compreender as formas de comunicação que o surdo pode disponibilizar para estabelecer comunicação com outros surdos e com ouvintes.



# 3

## A comunicação e a aprendizagem por meio da Libras

### A Comunicação Mediada pelo Intérprete de Libras na Escola

O surdo faz parte de um grupo minoritário no país e tem conseguido maiores espaços sociais à medida que a Libras adquiriu *status* de língua, cujas características são próprias e autônomas. Uma vez que o surdo é usuário de uma língua não majoritária e não possui condições de comunicar-se através da língua oral, o intérprete passa a ser vital durante a comunicação entre os surdos que não falam o português e os ouvintes que não falam a Libras.

O intérprete de Libras é aquele que transforma uma informação em português para Libras e vice versa (QUADROS, 2004). Como toda interação requer o uso de uma língua em comum, a interação entre esses sujeitos acontece através da mediação de comunicação pelo intérprete de língua de sinais. Nessa perspectiva, em locais compostos hegemonicamente por falantes de português a interação e a participação do surdo nos acontecimentos se dá por intermédio da interpretação.

O intérprete de línguas tem a função de verter uma determinada informação de uma língua para outra, o que é feito de uma língua alvo para uma língua fonte (QUADROS, 2004). A língua para a qual a mensagem está sendo interpretada, ou traduzida, é considerada alvo e a língua na qual se recebe tal informação é a considerada fonte. Com relação à língua de sinais, é mais frequente a interpretação simultânea do português oral para a Libras sinalizada. Com as exigências legais, no que diz respeito à garantia de comunicação entre surdos e ouvintes, em muitos eventos – principalmente aqueles promovidos pelos governos – têm contado com a presença de intérprete de Libras.

Como esta é uma realidade nova nos eventos, ainda há muitos

atropelos ao contratar o intérprete. Geralmente, os organizadores se sentem desconfortáveis com a presença do intérprete e inseguros na contratação desse profissional, pelo fato de não saber se estão contratando pessoas verdadeiramente proficientes para a interpretação, porque não conhecem nada sobre Libras nem sabem o que é necessário para esse profissional atuar durante o evento. Por isso, é importante que a profissão do intérprete seja divulgada e que haja o maior número de pessoas falantes pelo menos da Libras básica.

O intérprete de Libras é um profissional que adota conduta regrada pelo código de ética, conforme exposto no site da FENEIS. Ele é um profissional que está em evidência durante sua atuação e precisa atuar de frente para os interlocutores surdos e ouvintes ou até mesmo diante de plateias (QUADROS, 2004), porque ele não pode ficar em lugar recluso, como acontece com os intérpretes de língua oral, dado que a Libras é uma língua visuo-espacial.

O código de ética preceitua que:

- 1) O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências as quais foram confiadas a ele;
- 2) O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja perguntado pelo grupo a fazê-lo;
- 3) O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar os limites da sua função particular - de forma neutra - e não ir além da sua responsabilidade;
- 4) O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e usar prudência em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas;
- 5) O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função;
- 6) O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são disponíveis;

- 7) Acordos em níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela FENEIS;
- 8) O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor;
- 9) O intérprete deve considerar os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais;
- 9) Em casos legais, o intérprete deve informar à autoridade quando o nível de comunicação da pessoa surda envolvida é tal, que a interpretação literal não é possível e o intérprete, então, terá de parafrasear de modo crasso o que se está dizendo para a pessoa surda e o que ela está dizendo à autoridade;
- 10) O intérprete deve se esforçar para reconhecer os vários tipos de assistência necessitados pelo surdo e fazer o melhor para atender as suas necessidades particulares;
- 11) Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve se agrupar com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos e desenvolvimentos, procurar compreender as implicações da surdez e as necessidades particulares da pessoa surda alargando sua educação e conhecimento da vida, e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução;
- 12) O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza da Língua de Sinais. E também deve estar pronto para aprender e aceitar sinais novos, se isto for necessário para o entendimento;
- 13) O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo, sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido por causa da falta de conhecimento do público na área da surdez e comunicação com o surdo. (FENEIS, sd).

A função primeira do intérprete de Libras é de mediação de comunicação entre surdos e ouvintes (QUADROS, 2004). Portanto, quando uma conversa ou palestra está sendo interpretada, não são as idéias do intérprete, ou não devem ser, mas dos interactantes. Dessa forma, uma pessoa ouvinte quando quiser falar com um surdo, deve chamá-lo e não ao intérprete, este deve ser chamado por quem está contratando o serviço. Uma vez presentes todos os interessados e o intérprete, o ouvinte deve se dirigir ao surdo enquanto fala, mesmo que ele esteja olhando para o intérprete, pois ele consegue ver através do

reflexo que seu interlocutor está lhe observando. Há muitos casos em que o ouvinte ao falar com o surdo volta todo o seu olhar e corpo para o intérprete como se estivesse falando com o intérprete e não com o surdo, neste caso, perde-se todo o contato olho no olho com o surdo. Também acontece dos ouvintes – ao terem algum questionamento sobre a surdez, sobre a cultura surda ou sobre a história de vida do surdo – fazerem a pergunta ao intérprete. Nesses casos, uma vez que o surdo está presente, o intérprete deve chamar o surdo para que a conversa aconteça entre o surdo e a pessoa interessada. No entanto, em casos em que não existe a presença do surdo o intérprete deve explicar, se souber, porque uma das funções sociais desse profissional é a divulgação da cultura surda.

Conforme Rosa (2005), esse profissional representa a conquista de um dos direitos do surdo e Gesser (2006) afirma que a presença do intérprete garante ao surdo a manifestação do seu discurso político-ideológico. Conforme comentado anteriormente, o intérprete que sempre se adianta para responder às questões de ordem político-ideológicas no lugar do surdo está invertendo os papéis, mesmo que a intenção seja de defendê-lo. Por mais que o intérprete conheça a realidade do surdo e estude sobre sua cultura é sempre necessário que o próprio surdo fale de si e de sua cultura, mesmo que este não tenha tanta segurança para tal. O intérprete deve agir assim principalmente se estiver interpretando mediante contratação e não como amigo, como acontece em muitos casos de interpretação voluntária.

Em algumas situações, a atuação do intérprete se torna indispensável, sobretudo em contextos de serviços sociais que não contam com a maioria falante de Libras, espaços como: na educação, nos hospitais, na justiça, na ação social, entre outros que sejam vinculados aos direitos civis e sociais. Conforme Alves, Batista e Valentim (2010), a necessidade de intérprete nos vários locais acima citados é reconhecida pelo surdo, conhecimento que adquiriu com a própria experiência, diria até de sofrimento. Ao conversar com um surdo engajado na luta da comunidade fica-se sabendo de histórias absurdas por falta da comunicação eficaz nos setores de serviços sociais básicos.

A atuação profissional do intérprete de Libras requer a interação com o surdo, e esse, devido a sua carência de informação, requer do intérprete um envolvimento com as questões sociais do grupo ou até pessoais.

A interpretação é essencial para a melhoria da qualidade de vida

do surdo, pois é uma forma de respeito ao direito à comunicação em Libras, para assegurar-lhe o direito à inclusão social.

Devido à dependência que o surdo tem do intérprete em situações de comunicação com o ouvinte não falante de Libras, alguns surdos e alguns intérpretes têm confundido a delimitação de papéis. No caso do surdo, a amizade com um intérprete não pode ser confundida com a garantia de se ter assegurada a comunicação com o ouvinte. Nos casos em que o intérprete esteja a seu dispor para resolver todos os seus problemas, este não pode achar que deve mesmo estar sempre a dispor do surdo porque ele não tem outra pessoa com quem contar para resolver seus problemas. Surdos e intérpretes precisam compreender que o contato profissional e pessoal são diferentes, ninguém quer ter uma relação parasitológica com outra pessoa e a relação com o surdo não deve ser assim. Tampouco o intérprete deve manter uma relação com o surdo com o interesse de garantir seu espaço de atuação profissional, essa garantia deve ser adquirida naturalmente.

Conflitos como esses existem porque não há uma ação política eficaz que intervenha de forma que garanta ao surdo a presença de intérprete em todos os setores do serviço social, assim como não há consciência nem compromisso do setor privado.

A função do intérprete não pode se reduzir ao assistencialismo. O intérprete deve cumprir seu compromisso em traduzir/interpretar as informações fidedignamente, respeitando todos os princípios éticos. Quanto ao crescimento do surdo, este o adquirirá naturalmente e através do processo educativo; não é papel do intérprete educar o surdo, essa é uma função da família e da escola. O surdo conta com o intérprete para, na mediação da comunicação, poder ter a oportunidade de construir e reconstruir significados juntamente com o outro, no caso o ouvinte. Por isso, e nessa perspectiva, é importante uma tradução correta, idônea e compromissada. Essa contribuição já é imensa e extremamente importante, mas, se o intérprete é inquieto e tem uma predisposição à filantropia a comunidade surda agradece pelos seus serviços voluntários.

A partir de uma visão idealizada, na escola a função do intérprete é a mesma: mediar comunicação entre surdos e ouvintes. O que diferencia esse local de outros é o fato de o intérprete precisar ter maior conhecimento de termos da área de educação.

Na escola, a Libras é o meio de comunicação em dois tipos de situação de ensino ao surdo: em escolas regulares que têm surdos matriculados e em escolas ou salas de aula específicas para surdos.

A escola regular é a mais conhecida de todos porque, por ela, todos passaram um dia. É aquela em que a maioria dos alunos não possui necessidades de atendimento especial aparente. Em contraponto ao surdo, todos são ouvintes. Quando há um aluno surdo matriculado nesse tipo de escola, ele fica inserido em uma sala de aula junto com os ouvintes não falantes de Libras. Neste caso, é necessária e é pré-estabelecida pelo Decreto 5.626/05 a contratação de intérprete de Libras para interpretar as aulas e, assim, mediar a comunicação entre os professores, os alunos ouvintes, os surdos e também, com o restante da escola.

Num ambiente de sala de aula regular, o intérprete fica posicionado à frente da turma, de frente para os surdos e próximo do quadro negro. O posicionamento frente à turma se deve à necessidade de o intérprete estar na frente e próximo ao quadro. Estar próximo ao quadro deve-se ao fato de os professores, na maioria das vezes, utilizarem o quadro como recurso visual para suas aulas, seja escrevendo, seja expondo slides. Assim, o surdo, ao tempo em que visualiza a interpretação, tem acesso ao que está sendo exposto. Embora ainda sejam encontrados alguns problemas com relação à exposição e explicação simultâneas, porque os ouvintes conseguem ouvir e ver ao mesmo tempo, mas o surdo não consegue ver em tempo real ao mesmo tempo a interpretação e a escrita no quadro, como é o caso de muitas aulas de matemática.

Quanto a ficar em frente aos surdos, deve-se ao fato de a Libras ser uma língua visual, sendo assim, há a necessidade de que o surdo tenha acesso à língua sem interferências de outros movimentos, seria algo parecido com o ruído quando precisamos escutar algo. Por isso, é sempre solicitada a preferência dos lugares da frente para os surdos.

Uma vez posicionado, o intérprete traduz tudo que está sendo dito durante as aulas simultaneamente às falas, sejam elas dos professores, sejam dos alunos nas participações das aulas. Também traduz o que os surdos sinalizam durante as suas participações nas aulas com opiniões e perguntas. Além das aulas em si, o intérprete atua durante a realização de atividades em sala de aula. Quando as atividades são em grupo, o intérprete traduz as comunicações entre os surdos e os colegas e entre os surdos e o professor, nos momentos em que se pedem esclarecimentos sobre as atividades. No caso da preparação das atividades, como os surdos não sabem ou sabem muito pouco ler e escrever, o intérprete ajuda na leitura e escrita das respostas ou produção textual.

No entanto, a necessidade de intérprete em escolas com apenas



salas de aula regular não acontece apenas dentro de sala de aula. Na maioria das vezes, pensa-se que o surdo só precisa de intérprete na sala de aula, mas isso é engano. Ele circula por todos os espaços da escola, por isso ele precisa se comunicar com os professores, com os colegas, com a direção e a coordenação, com o pessoal da limpeza e com os demais profissionais que ocupam os espaços que haja na escola.

Damázio (2007, p. 50) esclarece que,

A atuação do tradutor/intérprete escolar, na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele medeia a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola e também em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional. Com relação à sala de aula, devemos sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade. [...] Não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta evitando-se sempre que o aluno com surdez, dependa totalmente do intérprete.

O fato de a comunicação ser prerrogativa de interação e por estar em todos os espaços, o intérprete tem sofrido com vários problemas. Um problema grande que o intérprete tem sofrido nas escolas é o não revezamento. Um intérprete precisa parar a cada vinte minutos para descansar os braços, pois os movimentos são repetitivos e ele está vulnerável a ter tendinite (inflamação nos tendões). É preciso compreender que a ação do intérprete não é um trabalho de atendimento individual, assim, a interpretação acontece da mesma forma para um ou mais surdos. No caso de contratação de intérprete para sala de aula, isso é feito de acordo com a quantidade de turmas que tenham surdos.

É necessário que haja dois intérpretes por turma para que possam fazer o revezamento a cada 20min, pois as aulas são basicamente dadas em exposição oral, de maneira tradicional, em que o professor fala o tempo todo ou de forma interativa com constante participação dos alunos. Nos dois casos o intérprete não para de sinalizar, porque precisa traduzir tudo o que está sendo dito pelas pessoas.

Como as escolas só têm contratado um intérprete por turma, o intérprete fica em média quatro horas interpretando sem parar. Não se tem parado para pensar que a interpretação é um trabalho contínuo e repetitivo, além de outras habilidades. Então, os contratantes têm questionado: e nas aulas em que os professores pedem para o aluno fazerem exercício? A resposta a esta pergunta pode ser com as seguintes perguntas: Isto ocorre isso em todas as aulas? Todos os exercícios são individuais? O surdo sabe ler para não precisar de tradução das questões? Sabe escrever para não precisar de ajuda na hora da escrita? A resposta para todas essas perguntas é “não”. Sendo assim, o intérprete tem tido que se desdobrar para atender toda a demanda dentro de sala de aula e fora dela.

O Decreto 5.626/05 prevê atendimento de apoio pedagógico em horário oposto para o surdo, mas esse atendimento não tem sido providenciado, e tem sido deixado por conta do intérprete. Entretanto, a falta de conhecimento sobre surdez e a falta de preparo dos profissionais para atender ao surdo demandam uma ação maior que a própria interpretação. Aliado a essa sobrecarga, a indicação de Quadro (2004) é que uma das funções dos intérpretes no ambiente educacional é dar apoio aos profissionais quanto a melhor metodologia a ser trabalhada com o surdo. A questão agora é: o intérprete é educador ou intérprete? Se há formação em educação, em qual horário ele vai dar esse apoio? A situação da inclusão do surdo na sala de aula regular está muito mal remediada. Para inseri-lo em sala de aula, são necessárias medidas que não comporta serem discutidas neste momento.

Além dos problemas que foram apontados, na sala regular de ensino com presença de surdos muitas vezes a comunicação não lhe é assegurada, como se pode perceber através dos dados encontrados por Simeão (2008, p. 40),

[...] os alunos, na sua maioria, não são compreendidos e, às vezes, sentem-se ‘forçados’ a usar de outros meios para adquirir uma comunicação mais efetiva com seu professor. Isso é prejudicial, pois quase sempre a mensagem é transmitida de maneira errônea e inadequada causando assim perdas na comunicação e um grande constrangimento ao aluno, pois uma vez que é incompreendido pensa que o erro parte só dele, enquanto surdo, e sente dificuldade para outros possíveis diálogos.

Em casos como esses, professores e alunos surdos precisam buscar alternativas para conseguir uma comunicação mínima; porém, a falta de comunicação efetiva provoca a queda do nível de aproveitamento dos conteúdos escolares aos quais os surdos estão expostos. Para que haja inclusão de fato, são necessárias tomadas de medidas a fim de que haja profissionais realmente preparados para trabalhar com esse tipo de aluno – a comunicação é apenas a primeira de todas as medidas.

## **A Comunicação do surdo em Libras na Escola**

Outros ambientes educacionais que os surdos frequentam e nos quais se comunicam em língua de sinais são: a escola específica e a sala de aula específica. A escola específica é aquela onde apenas os surdos estudam. Nesses ambientes a comunicação que prevalece é através da Libras e para o surdo ela é estabelecida com eficácia. Nessa realidade, todos os profissionais precisam ser bilíngues: serem fluentes em português e em Libras e/ou ter surdos trabalhando.

O problema que se tem enfrentado é a não garantia de se ter todos os profissionais fluentes nesses espaços e quanto aos surdos, no país ainda não há surdos com formação em todas as áreas do conhecimento. O que se tem visto com relativa facilidade em algumas capitais é surdo com formação em pedagogia e alguns surdos que estão prestes a se formarem em Letras-Libras pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e futuramente também pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba).

A proposta é que nas escolas específicas para surdos toda a comunicação seja em Libras, que se ensine o surdo a ler e escrever em português e que toda a metodologia seja adequada para o surdo, porque este tem suas especificidades.

As salas de aula específicas são salas de aula só para surdos dentro de escolas de ensino regular. Nessas salas, espera-se que os professores sejam bilíngues e que trabalhem com metodologias específicas para surdos. Neste caso, como os surdos precisam circular em todos os ambientes da escola, também é importante que todos os funcionários e alunos sejam bilíngues.

Em casos de escolas específicas e de salas específicas, as interações professor-aluno acontecem mais naturalmente e sem interferência, por isso é tão importante que os professores de surdos sejam bilíngues, também para que se garanta o mínimo de entendimento

dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula porque, conforme resultados encontrados na pesquisa de Simeão (2008, p.38), além da Libras, os conhecimentos de português também são necessários para o aprendizado desse aluno. Entretanto, na escola a realidade é bem diferente do ideal.

Quanto a comunicação, bem sabemos, como já foi dito antes, que ela é uma das maiores barreiras encontradas pelos alunos no processo de escolarização e que a falta desta, por muitas vezes tem ocasionado os altos índices de evasão dos alunos surdos da escola. [...] nenhum deles (professores) utiliza diretamente a LIBRAS, aproveitando-se de recurso humano como intérpretes e os próprios alunos ouvintes, ou mesmo materiais como bilhetes, lousa e pincel.

A comunicação entre os sujeitos é muito importante para seu crescimento intelectual e social. Em se tratando de relacionamento do grupo classe, é de extrema importância a boa interação entre “aluno e aluno” e “aluno e professor”. Através da troca de experiências entre alunos, eles podem adquirir autoconfiança enquanto grupo e enquanto indivíduo, conseqüentemente, podem desenvolver autonomia para realizarem seus trabalhos de classe e extra-classe. Isso compreendendo que interagir “é um jogo complexo de expectativas recíprocas nas quais os sujeitos constituem suas identidades no (e pelo) sistema interpessoal, e onde a realidade social se constitui na intercompreensão” conforme as idéias de Bange (apud, MILANEZ, 1993, p. 31).

O ideal é que o surdo conviva com falantes de Libras, principalmente com outros surdos, porque a criança surda tem como modelo outro surdo adulto. Em ambientes em que nem todos são surdos é preciso que as pessoas sejam bilíngues para que esses locais não sejam limitadores de suas interações. Em escolas específicas é preciso que todos os profissionais sejam bilíngues, ou seja, falantes fluentes também da Libras.

### **Prática de Comunicação em Libras na Escola**

A Libras, como qualquer outra língua, possui um amplo leque de vocábulos, portanto, dominá-la não significa aprender alguns vocábulos para comunicar-se minimamente com o surdo. Uma disciplina de Libras em um curso de formação para professores, ou outros, jamais estará formando falantes fluentes em Libras. Como se pode ver, a questão da

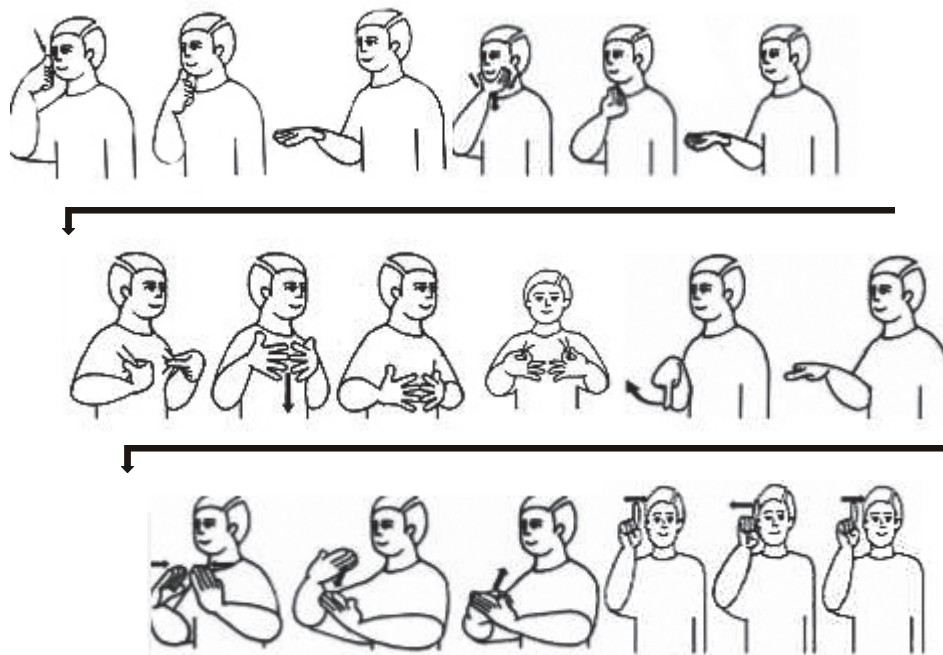
surdez é complexa e não se podem formar profissionais sem as noções básicas acerca das complexidades da educação de surdos.

Diante dessa realidade e da necessidade da noção de comunicação com o surdo em sala de aula, neste subitem a intenção é apresentar algumas frases e vocábulos em Libras pertencentes ao contexto escolar, para que o aluno tenha a noção da prática de construções frasais e conhecimento de sinais em Libras.

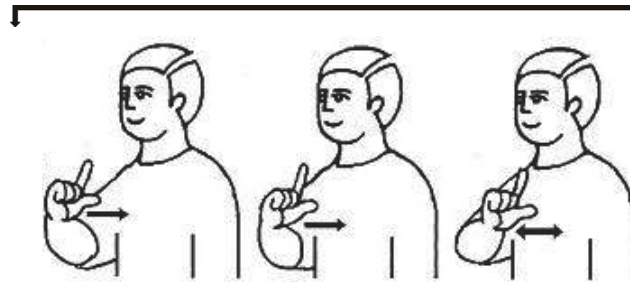
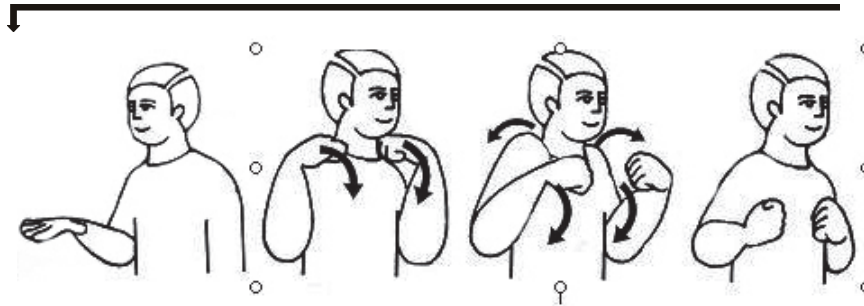
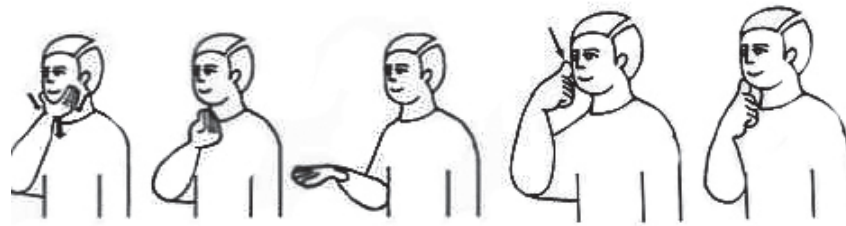


Situação 1 - Crianças vão à escola (figura 68)

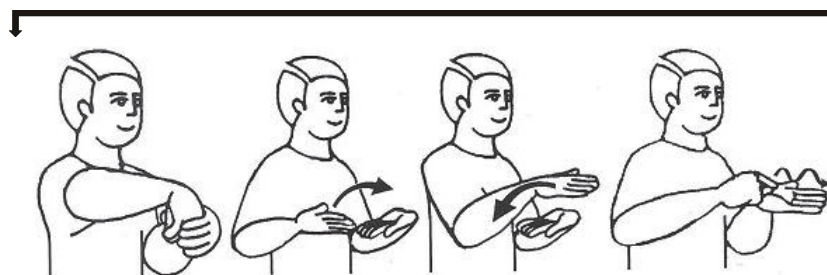
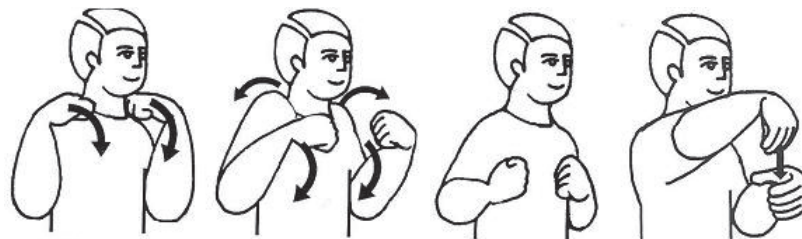
Para esta apresentação, as frases serão criadas a partir de uma figura e escritas no código alfabético, mas de acordo com a sintaxe da Libras. Sendo assim, não haverá mais frases escritas em português propriamente dito, pois compreende-se que a noção de construção de frases na ordem sintática da Libras já foi trabalhada na unidade anterior. Após a figura principal é exposta uma lista de sinais.

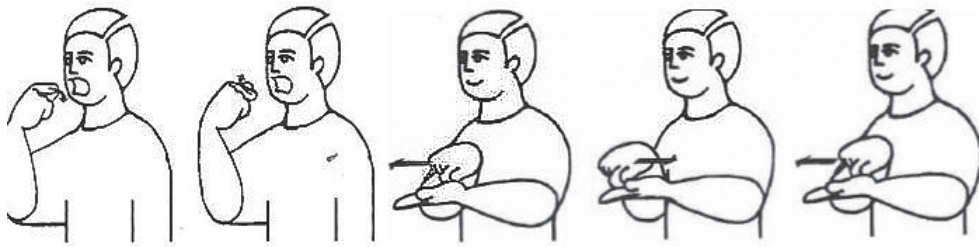


Menina menino vestir roupa ir escola todo-dia (figura 68.1)

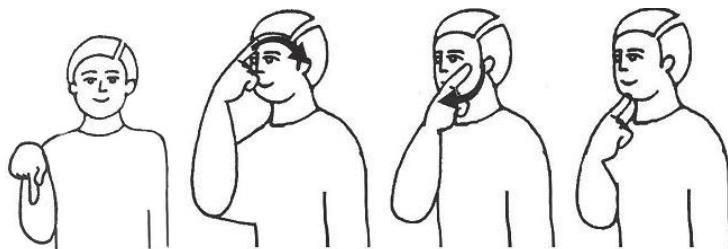
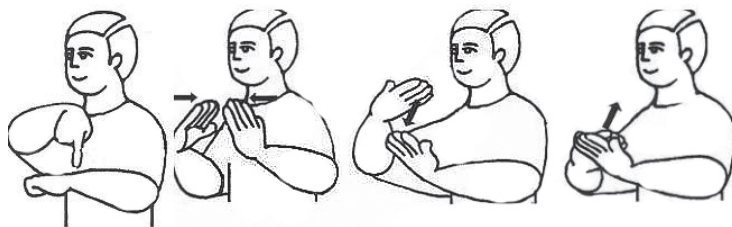


*Menino menina mochila ter (figura 68.2)*

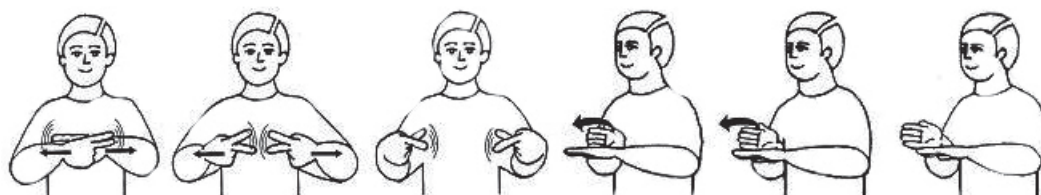




Mochila dentro caderno lápis borracha (figura 68.3)

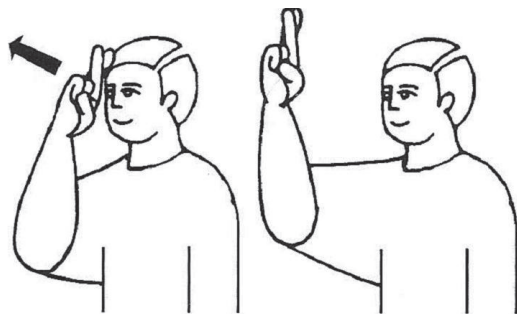


Hora escola sete meia (figura 68.4)

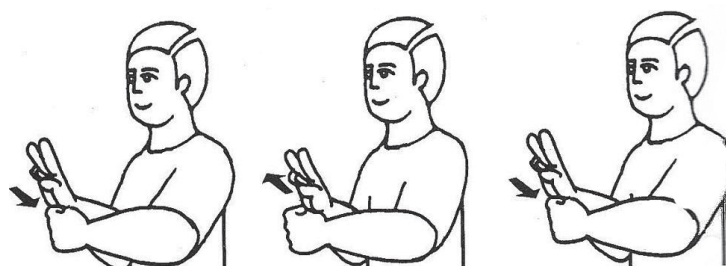


Escola pessoa várias entrar (figura 68.5)

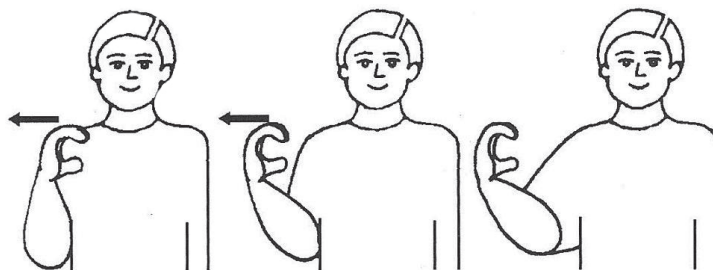
**Vocábulos:**



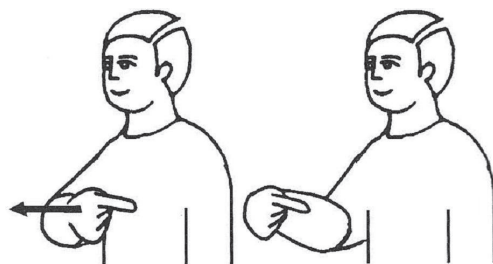
Diretor (figura 68.6)



Supervisor (figura 68.7)

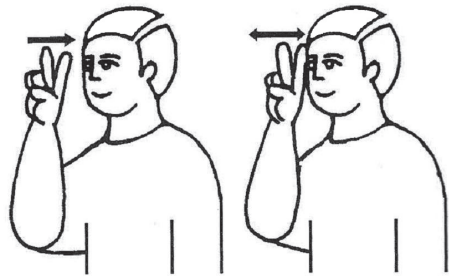


Coordenador (figura 68.8)

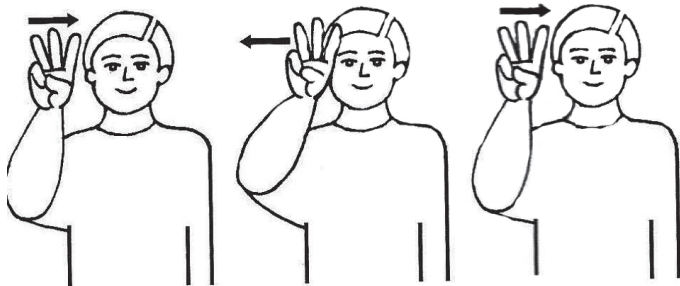


Semana (figura 68.9)

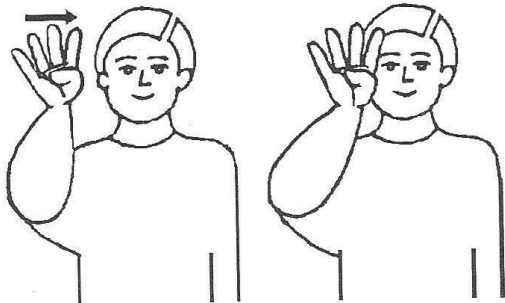




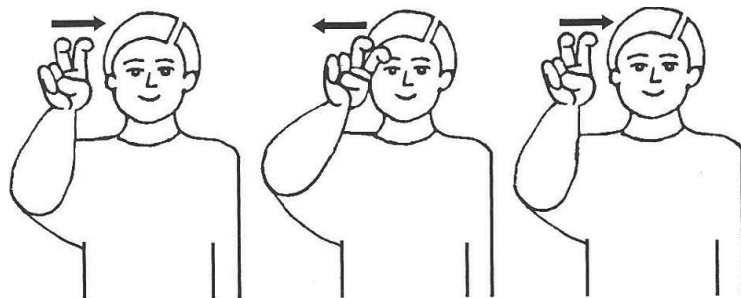
Segunda-feira (figura 68.10)



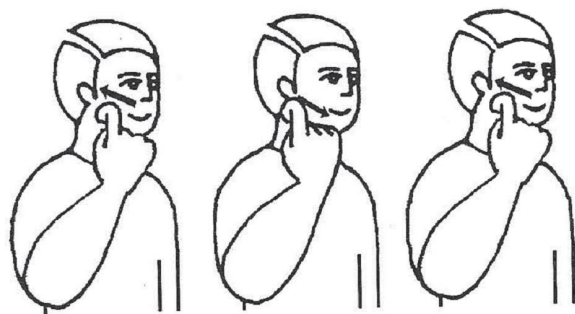
Terça-feira (figura 68.11)



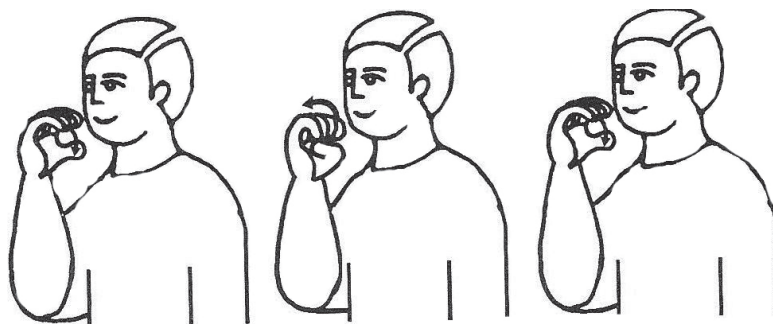
Quarta-feira (figura 68.12)



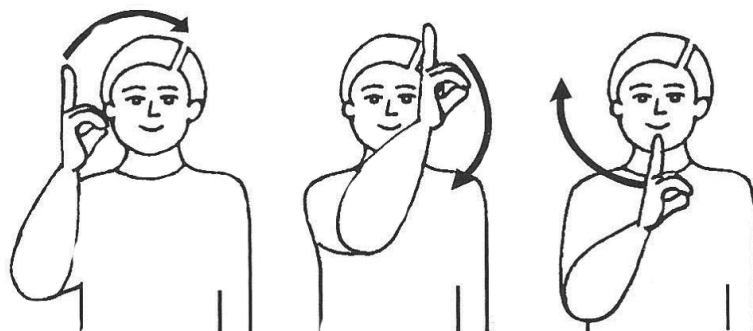
Quinta-feira (figura 68.13)



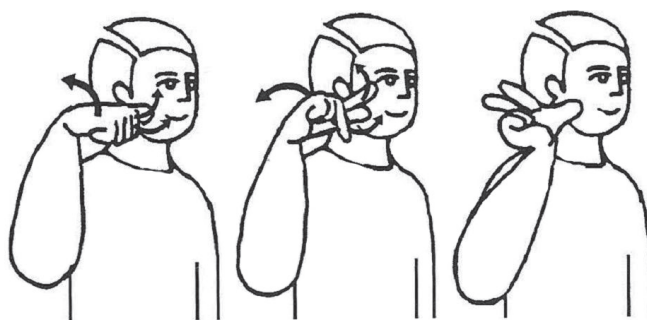
Sexta-feira (figura 68.14)



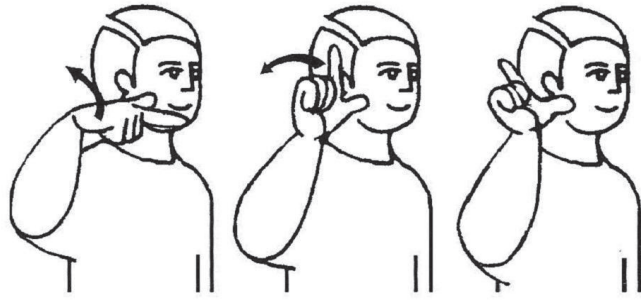
Sábado (figura 68.15)



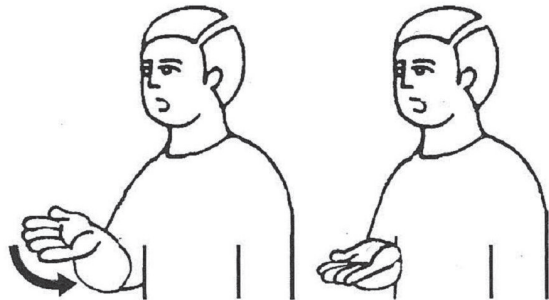
Domingo (figura 68.16)



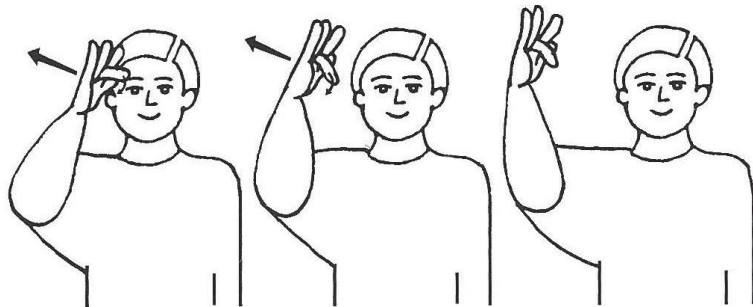
Anteontem (figura 68.17)



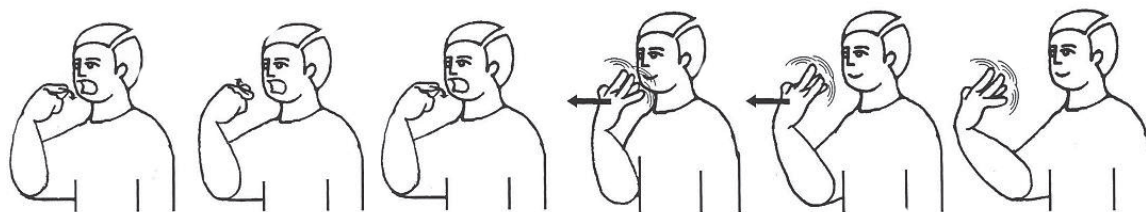
Ontem (figura 68.18)



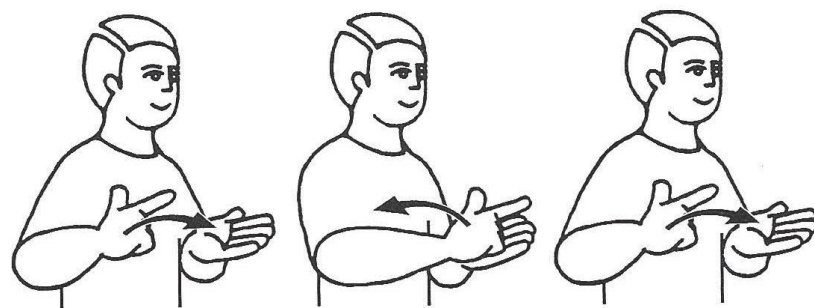
Hoje (figura 68.19)



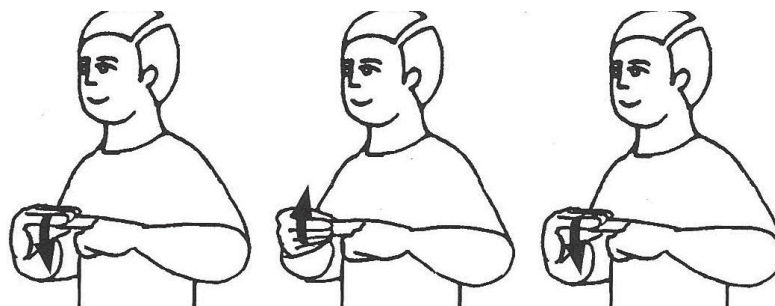
Amanhã (figura 68.20)



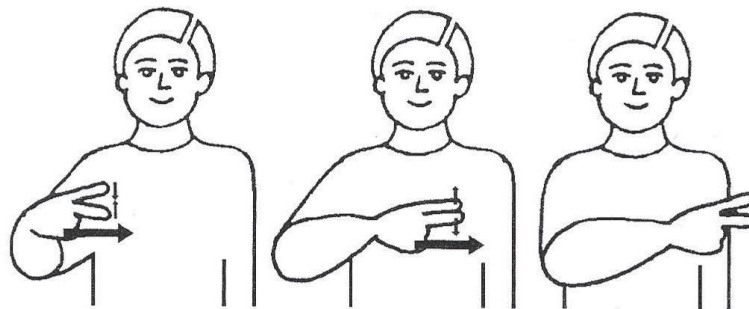
Lápis de cor (figura 68.21)



Papel (figura 68.22)



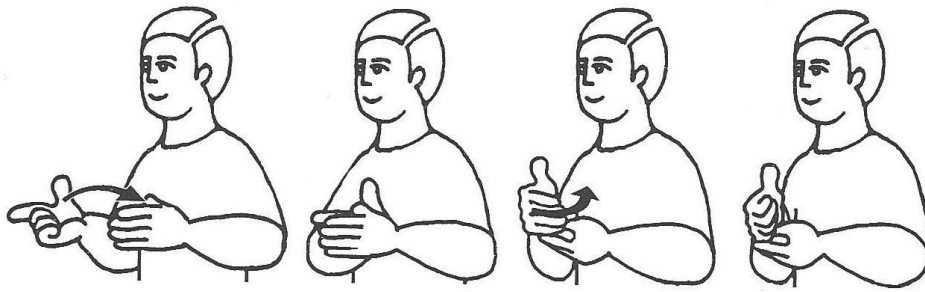
Apontador (figura 68.23)



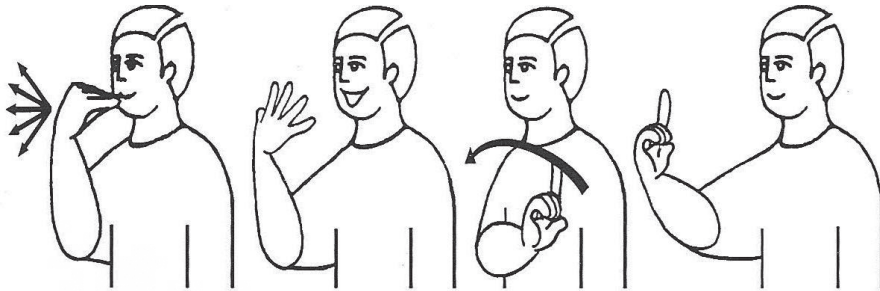
Tesoura (figura 68.24)



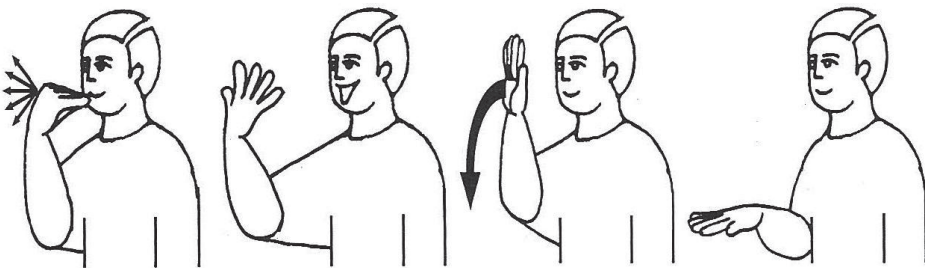
Cola (figura 68.25)



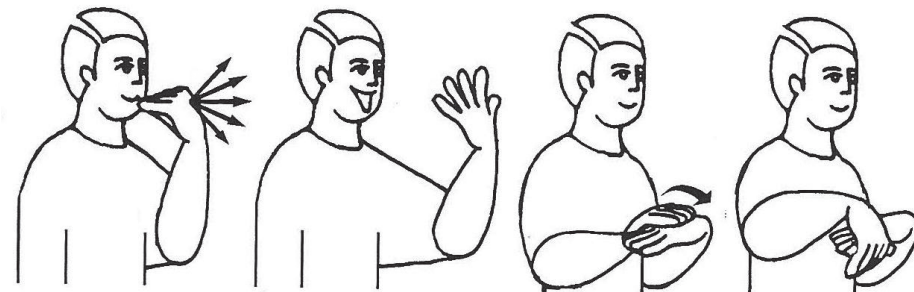
Grampeador (figura 68.26)



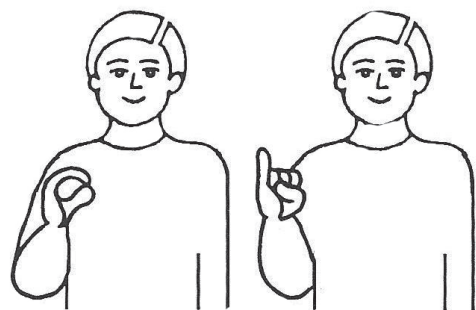
Bom dia (figura 68.27)



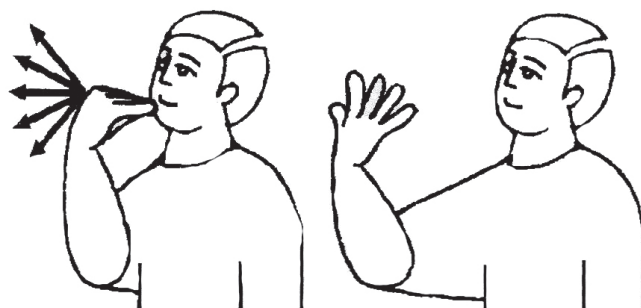
Boa tarde (figura 68.28)



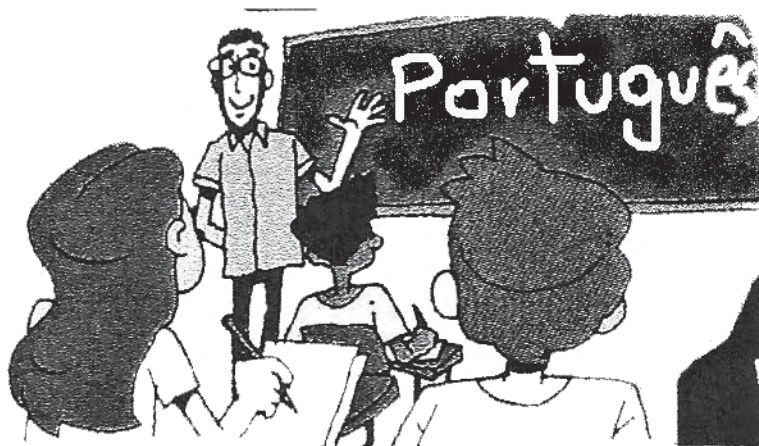
Boa noite (figura 68.29)



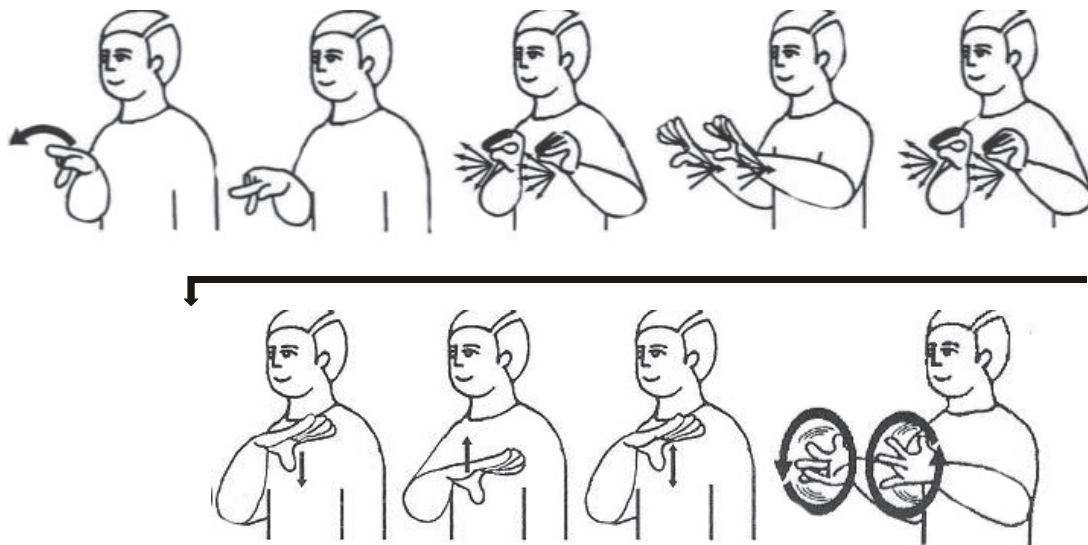
Oi (figura 68.30)



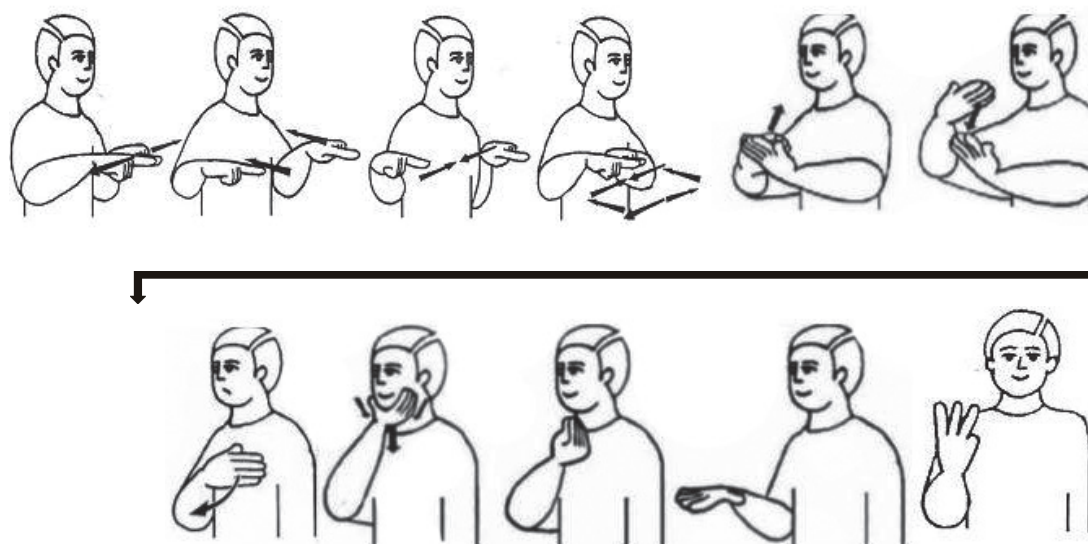
Tudo bom?! (figura 68.31)



Situação 2 – Aula de português (figura 69)

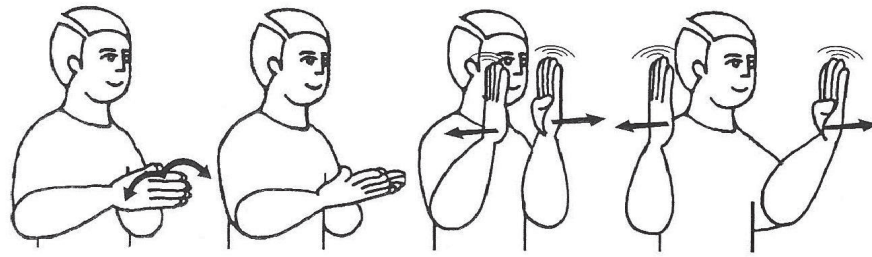


*Professor ensinar português Libras (figura 69.1)*

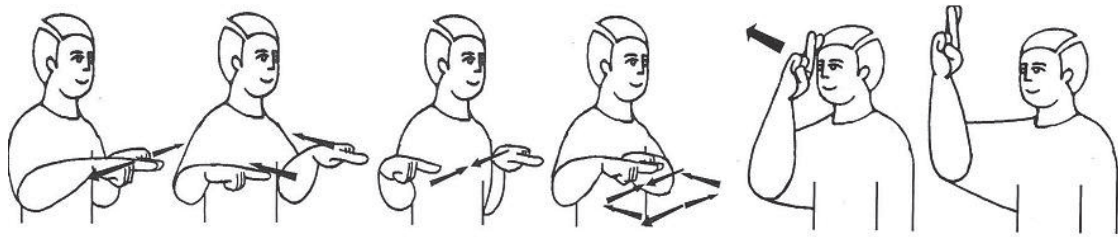


*Sala estudar menino três (figura 69.2)*

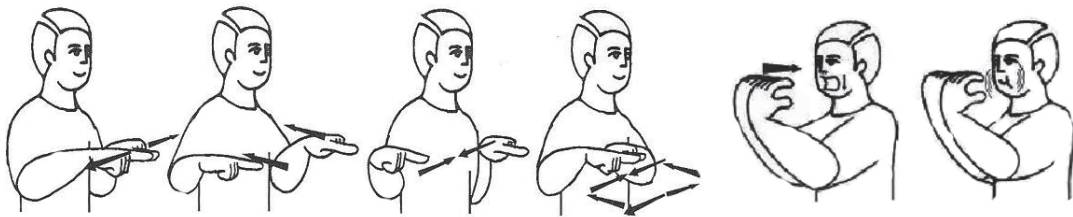
**Vocábulos:**



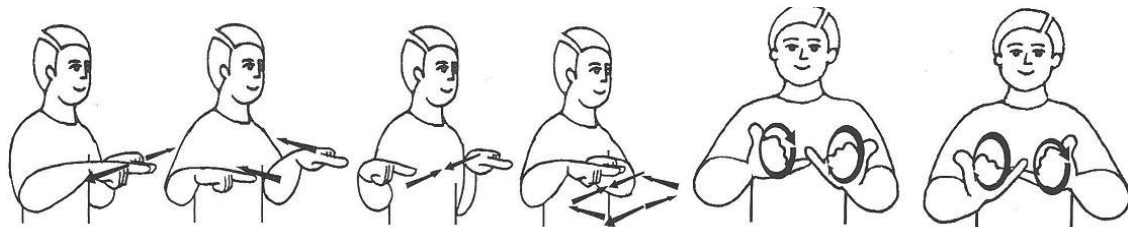
Biblioteca (figura 69.3)



Direção (figura 69.4)

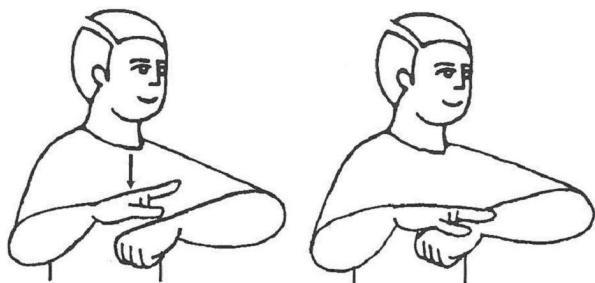


Lanchonete (figura 69.5)

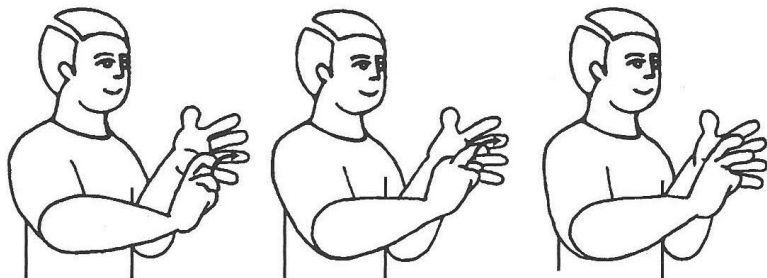


Pátio escolar (figura 69.6)

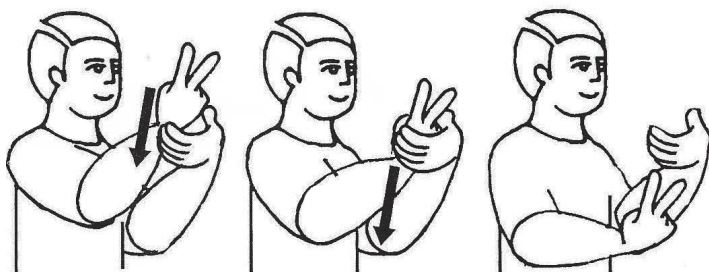




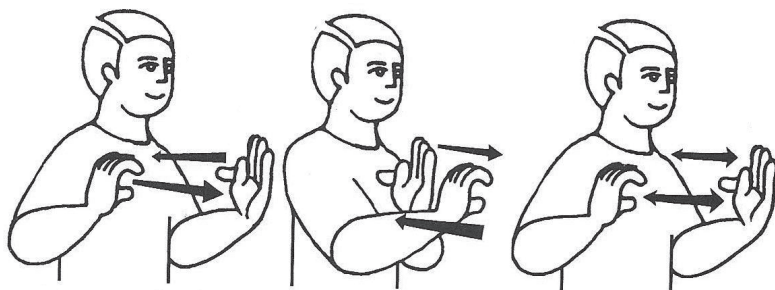
Banheiro (figura 69.7)



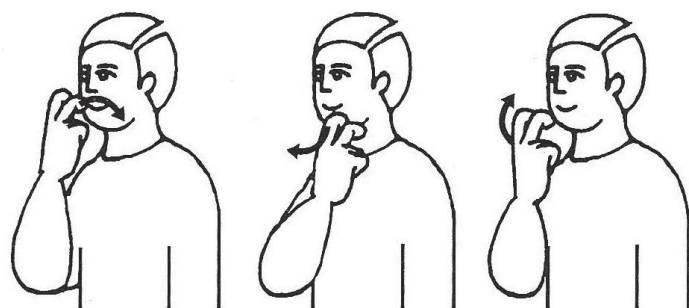
Escadas (figura 69.8)



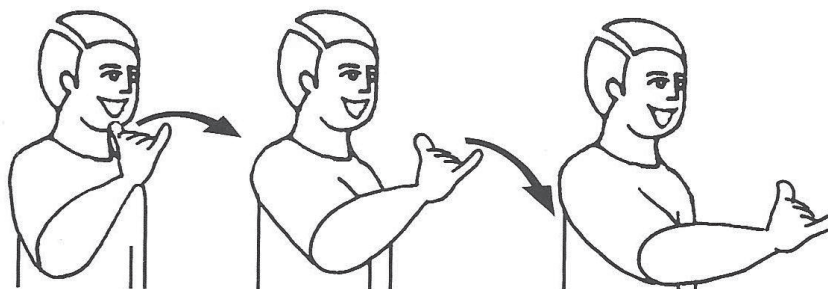
Bilíngue (figura 69.9)



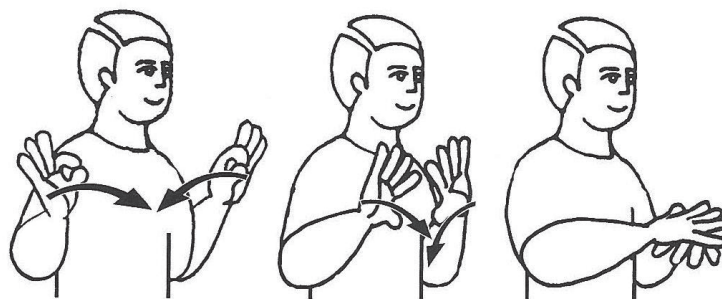
Comunicação total (figura 69.10)



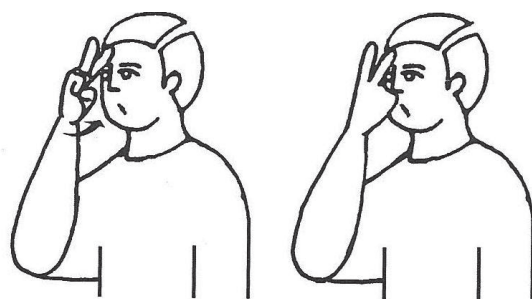
Oralismo (figura 69.11)



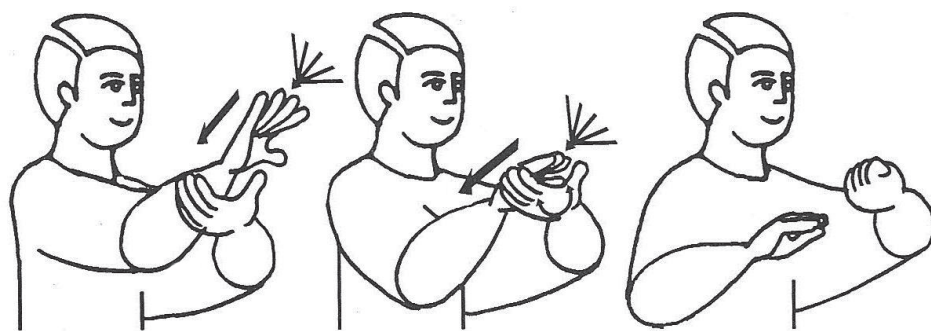
Avisar (figura 69.12)



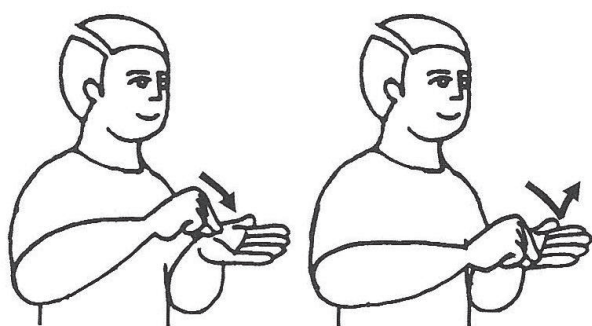
Completar (figura 69.13)



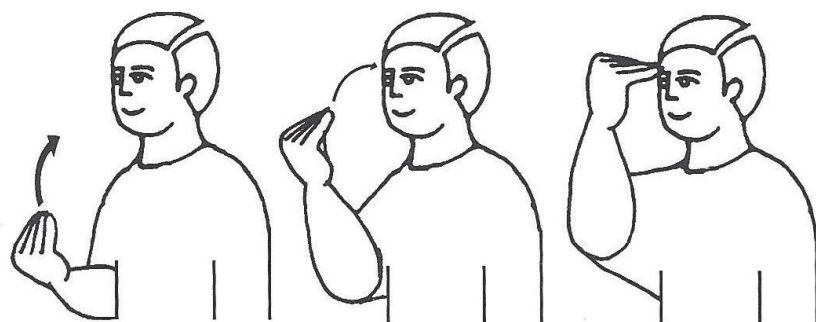
Confundir (figura 69.14)



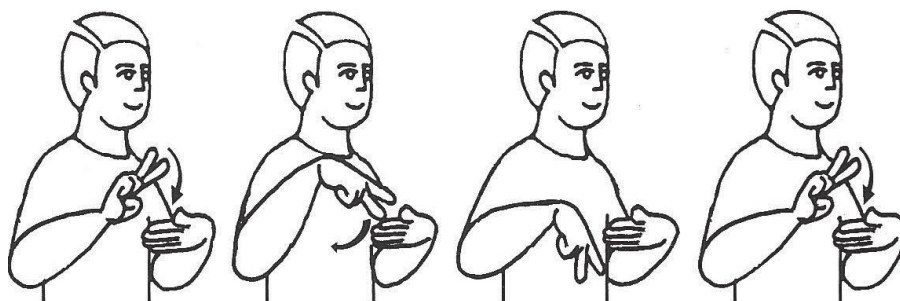
Copiar (figura 69.15)



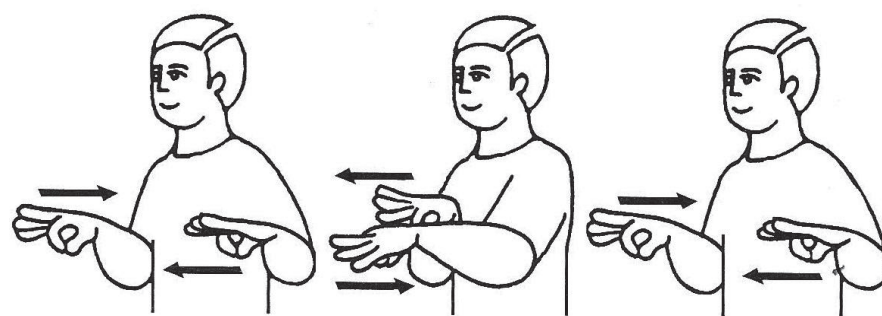
Corrigir (figura 69.16)



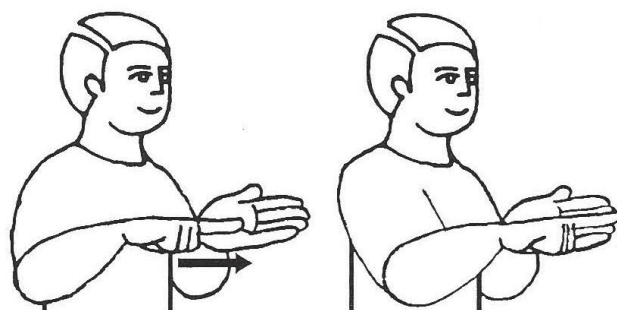
Decorar (figura 69.17)



Ler (figura 69.18)



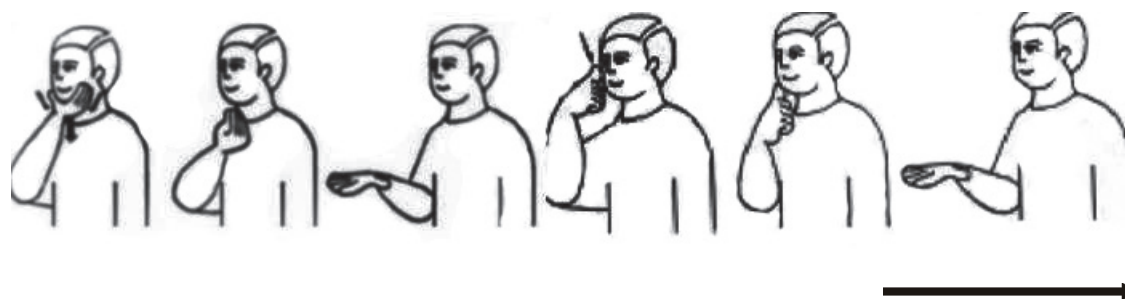
Organizar (figura 69.19)



Perguntar (figura 69.20)

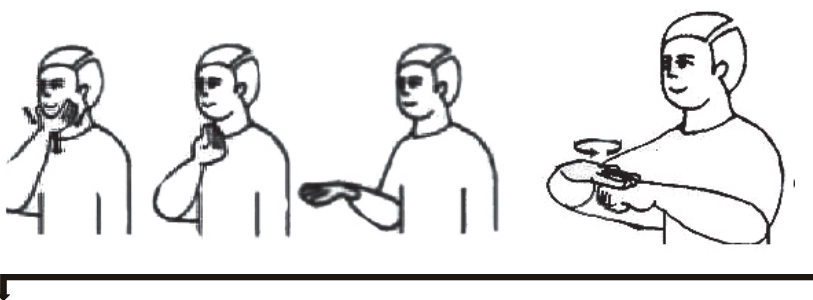


Situação 3 – Alunos conversando (figura 70)

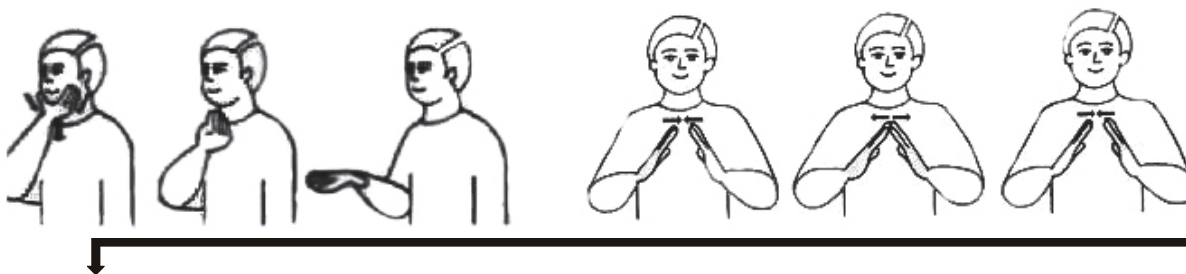




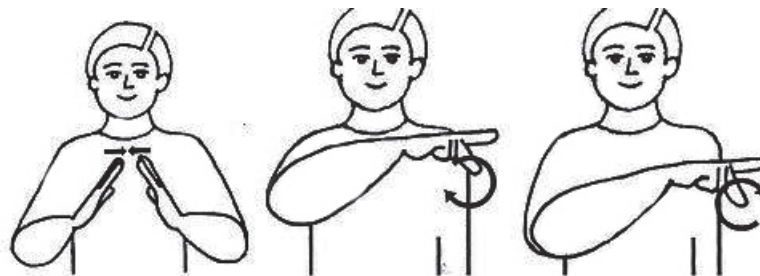
Menino menina sentar escola (figura 70.1)



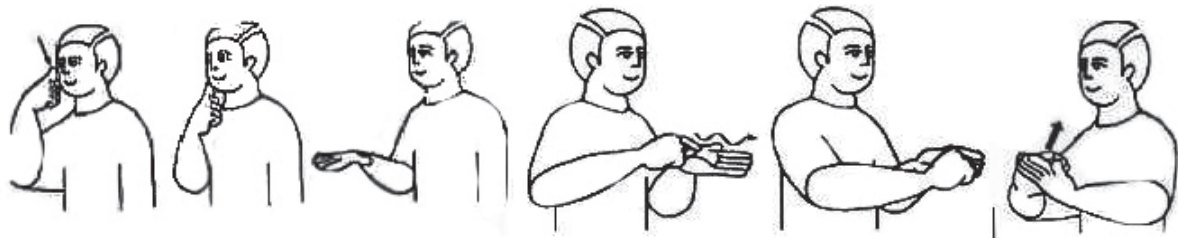
Menino conversar menina (figura 70.2)



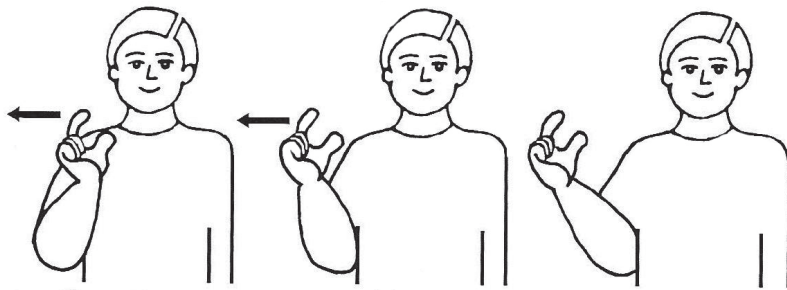
Menino morar passado São Paulo (figura 70.3)



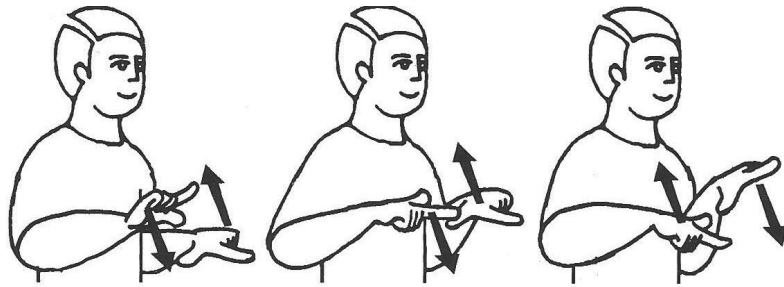
Menina morar Piauí (figura 70.4)



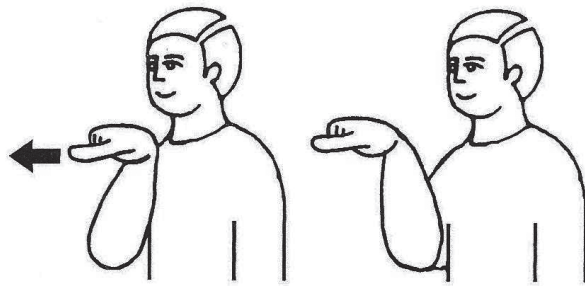
Menina morar Piauí (figura 70.4)



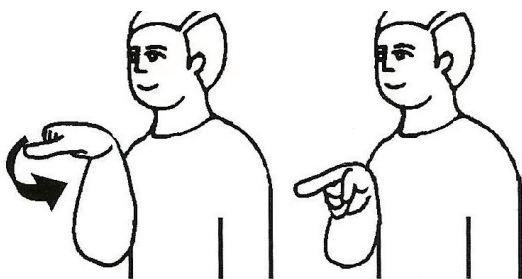
Palavra (figura 70.6)



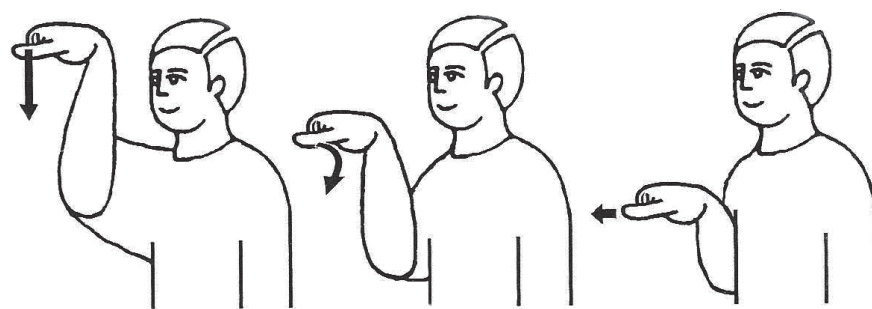
Letra (figura 70.7)



Ponto final (figura 70.8)



Vírgula (figura 70.9)



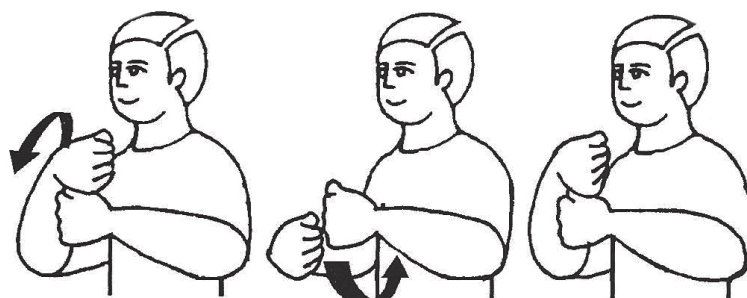
Ponto de exclamação (figura 70.10)



Acento circunflexo (figura 70.11)

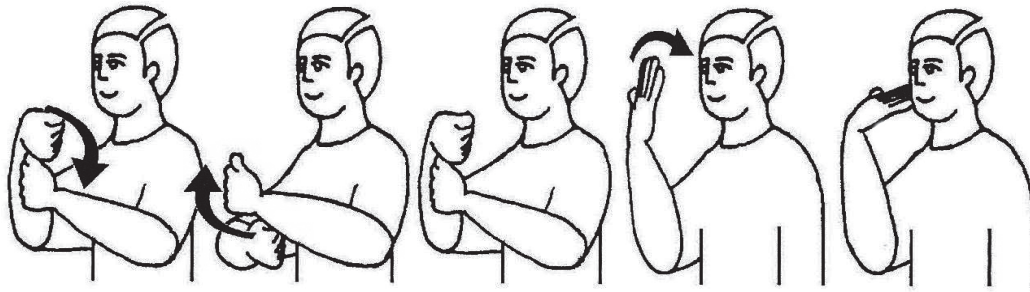


Acento agudo (figura 70.12)



Ano (figura 70.13)

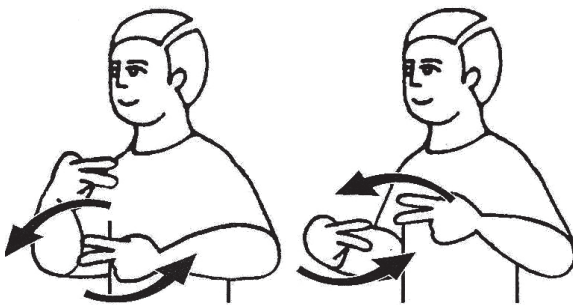




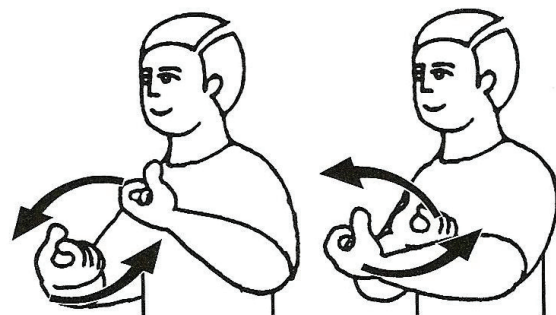
Ano passado (figura 70.14)



Ano que vem (figura 70.15)



Bimestre (figura 70.16)



Semestre (figura 70.17)

## Resumindo

A comunicação primordial com o surdo é através da Libras, por isso, em ambientes escolares que tenham surdos como alunos deve-se priorizar e valorizar a comunicação em Libras. Em escolas regulares com presença de alunos surdos a comunicação durante as aulas é mediada pelo intérprete de Libras e em escolas ou salas de aulas específicas para surdos os professores devem ser bilíngues, portanto, dispensa-se a mediação do intérprete.

## Exercício Proposto

1. A comunicação com o surdo pode acontecer de diversas formas, com base no que foi estudado no capítulo enumere as formas de comunicação com o surdo e indique qual delas é a que promove a inclusão social.
2. Pesquise uma figura do contexto escolar e descreva-a em escrita alfabética, mas, de acordo com a estrutura sintática da Libras.

## Fórum

Para oferecer uma educação de boa qualidade para o surdo a Libras é apenas o começo, portanto, há muitas questões que envolvem esse processo. Quais línguas são mais importantes para o surdo e até que ponto a Libras pode ajudar?

# UNIDADE 04

## O ensino de língua portuguesa para surdos e a narrativa em Libras

### OBJETIVO:

- Compreender os fatores que envolvem o ensino de língua portuguesa para surdos e a importância da literatura infantil para o letramento dos surdos em língua portuguesa.



# 4

## A O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E A NARRATIVA EM LIBRAS

### A Aquisição do Português como Segunda Língua

A primeira língua do surdo é a Libras, que ele adquire nas escolas ou nas comunidades surdas, a sua segunda língua é a portuguesa, que deve ser adquirida na escola. Portanto, é dever da escola ensinar a Libras como primeira língua e o português como segunda língua. Isso quer dizer que o surdo vai aprender português após conhecer a Libras, o que demanda uma responsabilidade maior da escola, que para tanto precisa de profissionais capacitados. Nessa perspectiva, Svartholm (1999, p. 18) afirma:

[...] as escolas para os surdos possuem uma responsabilidade extra no desenvolvimento da primeira língua dos estudantes, uma vez que a maioria não possui sua língua materna no sentido mais exato da palavra.

Conforme Freire (1999, p. 37),

La escuela de sordos tiene que darle al niño lo que no puede darle la familia, hacerse responsable de eso, y darle un alívio a los padres que no son ni pueden ser maestros de niños sordos, como no pudieron ser antes logopedas.

Nessa linha de pensamento, Stumpf (2005, p. 98) afirma,

Não é a surdez em si a causa dos maiores problemas dos surdos e sim algumas das conseqüências da surdez, principalmente a dificuldade e distorção da vida comunicativa que ocorrem nos casos de surdez congênita ou pré-verbal, em que a criança, nascida em uma família ouvinte, fica impedida de adquirir a linguagem.

Com essa ressalva de Stumpf, percebe-se que a primeira barreira enfrentada pelo surdo congênito, ou que tenha perdido a audição no período pré-verbal, está na estrutura familiar. O fato da criança surda não ter como língua materna a Libras prejudica seu desenvolvimento linguístico e todos os outros que dele dependam, por isso o aparato deve ser feito também às famílias.

A partir dessa realidade, a escola realmente precisa se desdobrar para atender a demanda gerada pela necessidade de preparar o surdo para exercer sua cidadania, cumprindo seus deveres e recebendo seus direitos de forma digna.

Nesse entremeio, toda a estrutura educacional deve ser adequada para atender a esse público e algumas ações já têm sido realizadas e preconizadas em lei. Mas, ainda é necessário uma avaliação eficiente sobre o atendimento ao surdo, para que se possa atender ao surdo de forma a contribuir efetivamente para a melhora da sua educação. Ainda existem muitas tentativas fracassadas quanto à educação do surdo, pois esta só pode ser considerada de sucesso quando o aluno surdo conseguir sair da escola letrado e com competência de competir no mercado de trabalho e nos processos seletivos, que requerem conhecimento de língua portuguesa de forma igual aos falantes dessa língua.

No que se refere às providências tomadas em lei a fim de melhorar a qualidade da educação do surdo, apenas algumas estão sendo implementadas. Dentre elas, há providências bem importantes para o ensino de segunda língua para o surdo, e no decreto 5.626/05 indicado que

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; [...]

Este último ponto tem sido bastante discutido em algumas cidades, pois os surdos que terminam o ensino médio têm participado de processos seletivos como: vestibulares e concursos, mas não têm conseguido ser aprovados porque não sabem ler proficientemente. A questão é que o surdo tem sido vítima do sistema. Hoje, já se assume que a falha no aprendizado do português pelo aluno surdo está na metodologia e não no aluno, embora muitos professores ainda assumam o discurso de que o surdo não aprende português. Todavia, esse sujeito não tem culpa de não saber ler e escrever com eficiência. Mesmo aqueles que têm uma certa autonomia na procura de conhecimentos através dos estudos e são dedicados e esforçados não conseguem adquirir habilidade de leitura e interpretação suficiente para serem aprovados em processos seletivos.

Ao reconhecer a falha no sistema, as pessoas que lutam pelos direitos dos surdos defendem que eles têm direito à prova traduzida para Libras, é nessa perspectiva que o decreto prevê adaptação em provas para surdos.

O ensino instrumental é previsto no decreto, mas, se esse trabalho existe, ainda não está sendo divulgado. O ensino instrumental significa ensinar utilizando textos que são da área de atuação profissional do surdo ou que sejam aqueles que são utilizados na escola para aprendizagem de outros conteúdos que não sejam língua portuguesa.

Potencial para aprender outra língua o surdo tem e alguns casos raros existem, como o de Stumpf, autora citada neste trabalho e o caso dado como exemplo por Freire (1999, p. 40):

[...] los uncos casos conecidos – ampliamente publicitados – de personas sordas que han alcanzado a dominar la lengua escrita, cursando estúdios universitario e llegando inclusive a ser licenciados em letras y escritores poliglotas, son casos de sordos-ciegos, entre los cuales sobresale el de Helen Keller.

A respeito da visão sobre a capacidade do surdo para aprender a escrita do português, Svartholm (1999, p. 19) assume o discurso da maioria ao dizer que

[...] Ao contrário da fala, a língua escrita é totalmente acessível através da visão. Dessa forma, ela oferece informações significativamente mais confiáveis e completas sobre como a língua sueca é construída do que é possível através da fala. A fala e a leitura de lábios

de língua falada talvez sejam melhor descritas como uma aplicação, um domínio expandido, das habilidades suecas que o estudante surdo adquiriu através do aprendizado da língua escrita.

O discurso recorrente é que o surdo aprende a língua portuguesa escrita porque pode aproveitar a percepção visual para ler, assim, não precisa da audição para ter acesso à língua. Esse é um discurso centrado na percepção visual do surdo, sujeito que tem melhores condições de responder aos estímulos visuais do que aos auditivos. Nesse processo, em se tratando de língua oral, ou o surdo se utiliza da leitura labial para compreender o que está sendo dito ou lê sua forma gráfica: a escrita.

A experiência com o ensino de leitura labial tem mostrado que nem todos os surdos conseguem adquirir a habilidade de leitura labial. Além disso, a necessidade de o interlocutor ter que estar sempre de frente para o surdo torna-se um empecilho para a comunicação.

A ideia do aproveitamento da percepção visual do surdo para que através da visão ele apreenda a escrita é correta, mas, não é só esse fator que conta para o ensino da língua escrita para surdos. A aprendizagem de uma língua escrita requer muito mais que percepção de formas das letras e de decodificação de tais formas, conforme se poderá compreender mais adiante.

Retomando a questão da aquisição de língua portuguesa, sempre que se fala de aquisição de segunda língua se fala da aquisição de primeira língua também, porque mesmo durante o ensino da segunda língua, toda a comunicação é realizada em Libras. Entretanto, na prática metodológica, na maioria das vezes, o trato com o ensino de segunda língua tem acontecido como se a primeira língua não influenciasse na segunda.

As pessoas quando estão expostas a outra língua diferente da sua língua materna tendem a tentar fazer associações para aprender melhor e mais rápido. Acontece também de o usuário da nova língua utilizar-se de estruturas da língua materna quando está se comunicando com essa outra língua. Isso ocorre quando o surdo está aprendendo português ou quando, por ter aprendido a Libras na fase adulta, está falando em Libras, conforme se percebe no comentário de Santana (2007, p. 67, grifo nosso) que diz, comparando o falante nativo com falantes que aprenderam sua própria língua tardiamente, afirma que:

Os sujeitos FT (falantes tardios) produzem estruturas



cristalizadas, não analisam as palavras e falham nas análises morfológicas internas. Eles produzem palavras em contextos nos quais uma análise seria necessária. Também fazem manutenção de formas holísticas e supergeneralização de formas linguísticas. Já os sujeitos FN (falantes nativos) cometem erro predominantemente componenciais, nos quais parte das estruturas é produzida onde há combinação de morfemas e generalização de várias regras.

Assim como os falantes tardios, que são os que aprendem muito tarde uma língua, os falantes de uma nova língua tendem a memorizar algumas estruturas para reproduzi-las quando achar oportuno. Também utilizam estruturas da própria língua.

Por isto, o surdo quando escreve em português produz textos com muitas recorrências de estrutura da Libras. Muitas pessoas ao ler o texto do surdo pensam que eles escrevem aleatoriamente, mas, na verdade é interferência da Libras. Como na Libras não existem os conectores (artigos, preposições e conjunções) os surdos sentem muita dificuldade para compreender a funcionalidade desses elementos nas frases e os professores de língua portuguesa sentem muita dificuldade de ensinar.

O conhecimento da Libras por parte do professor de surdos em muitas situações torna-se preponderante, principalmente para o ensino de língua portuguesa para surdos. Esse pensamento é confirmado pela visão de Fernandes (1999) e, nesta perspectiva, Dorziat e Figueiredo (2003, p. 6) afirmam,

[...] a língua de sinais, como uma primeira língua, é essencial para que o surdo, vendo-se a si mesmo, possa enxergar o outro, o ouvinte, e, enxergando o outro, possa adentrar no mundo da linguagem escrita desse, de forma mais apropriada. [...] Na ausência da linguagem oral, que funcionaria num primeiro momento como substrato da linguagem escrita, que só mais tarde ganha autonomia como um sistema simbólico de primeira ordem, a língua de sinais exerce a função de organizadora das idéias dos surdos. [...] Ela não é apenas o código adequado para o ensino de surdos. O uso da língua de sinais é critério básico para esse trabalho, assim como o são as línguas orais no ensino de ouvintes. Ela não é apenas o código adequado para o estabelecimento da comunicação professor-aluno, aluno-aluno, mas é a ferramenta mais importante na assimilação dos significados, na formação de sentido e na conseqüente estruturação do

pensamento para os surdos.

Reconhecer que saber a Libras é importante para o ensino e, conseqüentemente, para o profissional que trabalha com o surdo, já é um relevante avanço. Entretanto, o ensino de segunda língua para surdos requer que o professor seja fluente em Libras e conheça o processo pragmático e metalinguístico da Libras. O surdo sempre vai aprender a língua portuguesa tendo como parâmetro a sua língua natural e o professor precisa estar atento para inferir os momentos em que o surdo está fazendo comparação inadequada de uma sentença; deve estar atento, por exemplo, para explicar a diferença dentro de uma visão pragmática. Ou, no caso de haver semelhança, o professor deve perceber e enfatizar as inferências que o aluno está fazendo.

O fato é que, no Brasil, ainda se procura o método ideal para ensino de língua portuguesa para o surdo, postulada como segunda língua para esse grupo. Apesar dos avanços, as dificuldades que o surdo ainda enfrenta com relação ao aprendizado de língua portuguesa ainda são grandes. Dorziat e Figueiredo (2003, p. 5) afirmam que “os surdos, como grande parte dos ouvintes, não sabem ler bem e não estão aptos a usar a língua escrita para o que ela realmente serve”, que é a interação verbal, mesmo em se tratando de escrita. A funcionalidade da língua escrita é basicamente interacional, pois, um determinado gênero está direcionado ao outro com fins específicos. O texto não existe para si, mas, para e em prol do outro e da situação na qual os interlocutores dos discursos estão inseridos. Conforme Antunes (2009, p. 22),

A troca dos bens simbólicos, que constituem o patrimônio cultural dos grupos humanos, passa irremediavelmente pela mão dupla da interação verbal. Quer dizer, a linguagem é o suporte, a mediação pela qual tudo passa de um indivíduo a outro, de um grupo a outro, de uma geração a outra. E é também o meio pelo qual se criam e se instauram os valores que dão sentido a todas as coisas, inclusive ao próprio homem.

Na tarefa de ensinar ao surdo a língua portuguesa, a escola não pode achar que ao ensinar palavras soltas está cumprindo seu papel. O professor de língua portuguesa para surdo não pode perder de vista o papel social importante que essa língua exerce para os sujeitos brasileiros. Neste sentido, este professor não pode deixar de letrar seus alunos, caso contrário, seu fazer pedagógico correrá o risco de estar

sendo um fazer excludente. Aliado a uma metodologia mediadora do alcance do surdo das produções textuais, o ensino de língua portuguesa deve cumprir seu papel de incluir. Dessa forma, Antunes (2009, p. 43) sugere algumas formas de se fazer uma pedagogia inclusiva dentro de sala de aula e através do ensino de língua:

Primeiramente, estimulando o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise e de reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade de descoberta, o que implica a não conformação com o que já está estabelecido; desestimulando, portanto, o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratadas. [...] e de um ensino de língua viabilizador do desenvolvimento do cidadão crítico. Do ponto de vista mais estritamente linguístico, o ensino de línguas poderia promover a formação do cidadão:

- Fomentando a conscientização do grande significado da linguagem para a construção dos sentidos de todas as coisas;
- Concentrando-se na exploração dos usos da língua – em todos; nos usos informais e nos usos formais, de diferentes gêneros, de diferentes dialetos, - de modo que o aluno possa partilhar do mundo da produção, da circulação e da análise da cultura, com destaque, é claro, para a arte literária;
- Incentivando toda forma de interação – como recurso de atuação competente do sujeito nas comunidades (família, trabalho, escola, lazer) em que está inserido;
- Fomentando a prática de observação, da análise, do questionamento, da reflexão crítica, com a convicção de que conhecer é um processo em constante desenvolvimento e de que não existe um saber pronto, acabado, inalterável;
- Estimulando o desenvolvimento de um saber geral, de uma competência lexical, pela ampliação do repertório de informações e da capacidade do usuário para criar, recriar, ressignificar e incorporar novas palavras;
- Explicitando as instituições linguísticas já sedimentadas ou ampliando as concepções acerca dos fenômenos específicos aos usos da língua;
- Favorecendo a discussão sobre os mitos que se impuseram sobre as línguas em geral, sobre a língua portuguesa e sua trajetória histórica nas muitas terras que Portugal colonizou;
- Acatando e valorizando a pluralidade linguística que se manifesta nos mais variados falares nacionais,

abominando, assim, todo e qualquer resquício de discriminação ou preconceito por este ou aquele modo de falar.

Propósitos como estes colocados por Antunes devem ser perseguidos também pelo professor de língua portuguesa para surdos. O que vai diferenciar é o caminho que vai ser seguido para atingir os mesmos objetivos que se busca alcançar com os ouvintes. Não se pode pensar que a diferença na educação do surdo está na necessidade de simplificar o conteúdo para o surdo. Todo o trabalho deve estar voltado para ensinar a ler e escrever porque, de acordo com Fernandes (1999, p.61), ler e escrever são práticas culturais que pressupõem relações interculturais, pois, embora dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados.

As pesquisas sobre produção textual do surdo têm apontado que o surdo tem capacidade de produzir em língua portuguesa e que o diferencial entre o texto do surdo e o do ouvinte é a interferência de algumas estruturas da língua de sinais no texto escrito em português. Na verdade, é importante que se pesquise sobre o impacto que a língua de sinais tem no letramento dos surdos, para se compreender até que ponto há interferência.

Exemplos desse tipo de texto de surdo podem ser encontrados no trabalho de Fernandes (1999), por exemplo, na página 69 podem-se ver frases como: “Eu precisa # camisinha mulher precisa # camisinha mochila”. O tema da discussão era AIDS e a pessoa quer dizer que precisa ter camisinha feminina na mochila. Provavelmente, para se prevenir contra a AIDS. A autora colocou o símbolo do jogo da velha para pontuar o local onde está faltando preposições. Nesse caso, a frase estaria completamente na estrutura da língua portuguesa se estivesse da seguinte forma: “Eu preciso ter camisinha feminina e preciso tê-la na mochila”. Essa é uma escrita provável, não se sabe se o caso seria realmente de apenas acrescentar a preposição “de” após o verbo precisar, porque ainda assim a frase estaria na estrutura da Libras. A pessoa que escreveu “camisinha mulher” escolheu a palavra mulher ao invés de feminina porque em Libras a designação de feminino e masculino é feita com as palavras mulher e homem. A falta de preposição demonstra que é uma interferência da Libras no português, porque não existe preposição em Libras; o surdo que usa alguma preposição o faz por empréstimo linguístico do português. Demonstra também que o surdo que escreveu

essa frase não aprendeu regência verbal. Boa parte dos problemas de falta de preposição na escrita do surdo seria solucionada com o ensino da regência verbal.

Em uma pesquisa em que se averiguou sobre o nível de escrita de surdos que estudaram graduação com metodologia bilíngue, Svartholm (1999, p. 20) encontrou indicações mostrando que

[...] Os resultados confirmam a avaliação do professor de grupo: sua capacidade de leitura era totalmente comparável a dos estudantes ouvintes no mesmo grupo de idade. Sua capacidade em se expressar na escrita ficou um tanto abaixo desse nível de habilidade da língua. Elas ainda possuíam alguns erros menores de gramática quando escreviam, mas sua língua era totalmente compreensível.

Atualmente, é preciso discutir bastante a respeito do que se entende por bilinguismo. No caso apresentado por Svartholm, os surdos estudam em escolas especiais e são expostos ao ensino contrastivo. A metodologia adotada é a comparação entre as estruturas da língua sueca e da língua de sinais sueca. Eles trabalham sempre comparando as duas línguas. Svartholm afirma que tem dado bons resultados, mas que está longe de ser alcançado o ideal. Pelo menos, há uma tentativa em que os surdos estão sendo expostos a uma metodologia direcionada para suas particularidades e com profissionais que compreendem essas particularidades, embora ainda precisem de melhor preparo, conforme relato da autora.

Não se pode confundir a educação bilíngue com a exposição de um aluno surdo a situações que tenham as duas línguas presentes, que é o caso da comunicação mediada pelo intérprete. Numa sala de aula regular, com uma aula de português na qual o objeto de estudo é o português e onde se está discutindo sobre a estrutura da língua, a abordagem é voltada toda para um público cuja língua materna é o português. Todo o discurso desse tipo de aula já está pronto, levando em consideração que o aluno, no caso o ouvinte, já conhece toda a estrutura da língua e já tem um certo domínio do seu uso semântico e pragmático. Nem todos os conhecimentos que são supostamente dominados pelo aluno ouvinte são conhecidos pelo aluno surdo. Numa aula como essa, mesmo com a aula interpretada, os alunos surdos têm pouco aproveitamento do conteúdo explorado.

Além desse problema, em geral, em situações de aprendizagem

em ambiente hegemonicamente de ouvinte, os surdos são colocados em postura de complacência. De acordo com Guerrero (1998), o indivíduo que mantém uma postura de complacência aprende menos do que o sujeito dominante, e a partir dessa perspectiva deduz-se que os surdos têm seu desenvolvimento cognitivo comprometido pela posição em que se encontra nesse ambiente.

No caso de surdos que não contam com a presença de intérprete em sala de aula regular, mas têm uma boa leitura labial, uma das muitas queixas feitas é a não compreensão da explicação dos conteúdos nas aulas, pois o recurso didático utilizado em sala de aula, onde a maioria dos alunos é ouvinte, está centrado na estimulação auditiva, através de aulas expositivas. Isso é comprovável de acordo com o dado oferecido por Botelho (1998; p. 42) em que diz: “durante a comunicação do surdo com o ouvinte em uma situação de leitura labial por parte do surdo, apenas 25% é entendido por ele”. Outros, embora participem de salas compostas por alunos exclusivamente surdos, se queixam de não compreenderem o funcionamento da língua portuguesa para produção de leitura e escrita com autonomia, como faz o ouvinte.

Partindo das exposições acima, percebe-se a importância que a leitura exerce no desenvolvimento sociocognitivo das pessoas, porque apesar de o surdo saber ler (decodificar), ele não consegue, sozinho ou acompanhado por professores ou familiares que o auxiliam em seus estudos, recuperar o que foi perdido em sala de aula.

Esse aluno, quando precisa ou quer um melhor desempenho escolar, convive com a dependência de um suporte para o desenvolvimento dos trabalhos escolares, o que acarreta, muitas vezes, desestímulo para continuação dos estudos.

Essa situação comentada é uma visão otimista a respeito da forma como o surdo se desenvolve no sistema escolar, mas é bem verdade que muitos não conseguem ser oralizados, seja por possuírem surdez profunda ou outros fatores clínicos ou por falta de oportunidade de ter acesso a uma metodologia adequada. Como também é verdade que existem muitos surdos, principalmente no interior do Brasil, que sequer sabem algum sinal da Libras.

Para os surdos que já são fluentes e alfabetizados em Libras, um aspecto que deveria ser enfatizado no ensino de português é a prática da leitura, para servir como um atenuante dos problemas do surdo no seu desenvolvimento escolar e como cidadão de uma sociedade letrada. A leitura pode tornar-se um subsídio importante para seu desenvolvimento

sociocognitivo e de conhecimento de mundo.

A prática da leitura representa para o aluno surdo um mecanismo para explorar o mundo, adentrar num mundo que não se limite ao universo restrito do grupo de amigos e familiar, um mecanismo para garantir: informação, formação profissional, prazer, desenvolvimento sociointeracionista e para descobrir a si mesmo através da leitura.

É importante entender os diversos fatores que são fundamentais para o bom desempenho da atividade docente, principalmente na área de ensino de língua portuguesa. É vital compreender que ensinar língua não é ensinar metalinguagem; que leitura não é uma atividade de decodificação dos termos desconhecidos, nem uma atividade de preenchimento de tempo porque o professor não preparou alguma aula.

É importante compreender a língua como um código linguístico comum em uma determinada sociedade, para expressão de pensamentos, sentimentos, ideias e que nela estão impregnados valores socioculturais. Quanto à forma de trabalhar com ela em sala de aula, é requerido do professor mais cuidado com sua postura, pois o professor não pode deixar parecer que sua função é julgar a competência do aluno enquanto usuário da língua. Essa postura carrega a cultura de que uma pessoa só é pensante à medida que pode se comunicar, dessa forma um sujeito é considerado tão inteligente quanto melhor ele desenvolva seu discurso.

Como o uso da língua está ligado à capacidade cognitiva, o professor deve assumir a responsabilidade de levar o aluno a entender que sua função é de ajudá-lo a compreender a língua nas diversas instâncias de uso. Para isso, é preciso que o professor compreenda a função da linguagem na concepção de Chiarottino (apud OLIVEIRA, 1999, p. 75).

a linguagem depende da função semiótica ou simbólica (capacidade de distinguir o significado do significante), sendo essa função necessária, mas não suficiente para a aquisição da linguagem, cujo discurso depende de toda uma organização espaço-temporal-causal das representações.

A postura do professor de leitura, embora como mediador, tem também suas particularidades, portanto, conforme Garcia (1992; p. 37), “mediar a leitura é abrir caminho para o leitor, sem apresentar uma leitura pronta e sem colocar obstáculos no meio, permitindo que o diálogo entre texto e leitor se processe de modo mais natural possível”.

Para um trabalho eficiente com a língua, é importante considerar que: “usar a língua em situação é um dos fundamentos da renovação metodológica do ensino”. Milanez (1993, p. 32) e ainda de acordo com as ideias de Geraldi (1997, p. 45),

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua se apresentam suas características estruturais e de uso.

Também é relevante que o aluno compreenda o funcionamento da língua em comunhão com o entendimento da estruturação de texto para que possa adquirir habilidade de leitura crítica, pois, como diz Sercundes (1997, p. 94):

Se o aluno for capaz de perceber como a língua se organiza, notará a diversidade de discurso - que se apresenta nas diferentes fontes e formas de leitura; dentro e fora da sala de aula. Gradativamente terá contato com outras visões de mundo, ampliará os conhecimentos de si, do mundo que o cerca. Sendo autor e leitor crítico, verificará que o domínio da variedade padrão possui implicações sociais.

Quanto à concepção de leitura, Martins (1982, p. 17) dá uma importante contribuição afirmando:

quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos a partir das situações que a realidade nos impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam - aí então estamos procedendo leituras as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

A partir de uma visão ampla de leitura, concebe-se que não só existe a leitura do texto verbal, mas, do não-verbal também. E, ainda, como justificativa dessa declaração Ferrara (1986, p. 25) concebe que: “leitura é uma tentativa de organização entre convergências e divergências; ler é



operar com o heterogêneo e organizar é saber distinguir, por comparação, o igual e o diferente.” E de acordo com Ferrara (1986, p. 15) com relação ao texto não-verbal: “texto não-verbal é uma linguagem sem código” e mais adiante (p. 24) “imagens e sensações despertam a memória das nossas experiências sensíveis e culturais, individuais e coletivas, de modo que toda nossa vivência passada e conservada na memória seja acionada”, pois, será o texto não-verbal um ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade de interpretação dos textos.

É preciso a mesma atenção com relação à produção da escrita, porque ela está ligada diretamente à leitura; um bom leitor tem melhor chance de produzir um bom texto. Sendo assim, é interessante a concepção de Faraco e Tezza (1992, p. 101): “Saber ler e escrever é, portanto, muito mais que dominar uma técnica ou um sistema de sinais: é agir sobre o mundo e defender-se dele, sempre em situações específicas e concretas, intencionalmente construídas e com objetivos claros”.

A partir dessas concepções, a leitura pode ser trabalhada numa perspectiva longe da mera decodificação de palavras. Conforme Kleiman (1998, p. 16), “os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas”. Mais adiante (p. 20) a autora ressalta que “não é uma atividade de leitura, novamente, no bom sentido da palavra, apoiadas na nossa experiência prévia, focalizando significados de palavras específicas ou para inferir seu significado, [...]” e a respeito da leitura como decodificação, conforme já foi abordado anteriormente, diz (p.20):

A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre o texto, o leitor só precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

Por isso, o desenvolvimento do trabalho de leitura é instigar o aluno de forma que o leve à reflexão crítica sobre o texto lido e não repetir respostas induzidas pelo professor ou responder questões “certas” produzidas por livros didáticos, pois, segundo a concepção de Koch (1983) a leitura oferece a possibilidade de haver várias interpretações e que é preciso mostrar ao educando que para cada leitura de um mesmo texto pode haver interpretações diferentes, assim, o leitor constrói e reconstrói

significados para o texto e aprimora sua percepção da intencionalidade subjacente ao discurso do escritor.

A leitura é um aspecto do ensino de língua importante na formação do indivíduo, pois é através dela que é possível desenvolver o amadurecimento linguístico do cidadão e a sua visão crítica enquanto leitor e enquanto cidadão atuante numa sociedade.

O trabalho com a leitura dentro da perspectiva social e do trabalho em situação de uso deve ser com textos variados, pois, de acordo com Geraldi (2006, p. 92), existem diversos tipos de leitura, “leitura-busca de informações; leitura-estudo do texto; leitura do texto-pretexo, leitura-fruição do texto”. Para atingir o objetivo dessa proposta faz-se necessário o estudo de textos do tipo: publicitário, literário e visual ou não-verbal. Essa perspectiva demonstra a necessidade do trabalho de leitura como atividade social porque em sociedade letrada exige-se dos cidadãos competência para apreensão e aferição de informação. Conforme Cazarin (2006, p. 301),

Ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Este desestabiliza sentidos já dados, daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada.

Sendo assim, trabalha-se o letramento do aluno surdo, que é o tipo de aprendizado eficaz que o surdo precisa, pois ele, de acordo com a concepção de Soares (1999, p. 42),

não é alfabetização: este é que é um processo de “pendurar” sons em letras (“ganchos”); costuma ser processo de treino, para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, um processo de desmonte de estruturas lingüísticas (“um martelo quebrando blocos de gramática”). É prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem. É informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos. É usar a leitura para se seguir instruções (a receita de biscoito), para apoio à memória (a lista daquilo que devo comprar), para a comunicação com quem está

distante ou ausente (o recado, o bilhete, o telegrama). É ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, amigos. É usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito), para receber instruções (para encontrar um tesouro [...] para montar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido. É descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser.

É importante que o aluno produza uma escrita como consequência de um eficiente trabalho de leitura, e assim, pode-se trabalhar diretamente com os textos dos alunos e com as reais dificuldades deles. Sercundes (1997, p. 83) afirma isso dizendo que: “A produção, nesse caso, surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos”.

O trabalho de ensino de língua portuguesa deve ter em sua essência o preparo para o letramento, numa perspectiva de que o ato de ler e escrever também é uma questão política. Os sujeitos precisam da língua portuguesa para interagir e se impor enquanto cidadãos diante da sociedade ouvinte.

### **Literatura Infantil e Surdez: Reflexão Sobre Contação de Histórias para Surdos**

Na busca do letramento da criança, inclusive a surda, é importante que várias atividades de leitura sejam realizadas na perspectiva do trabalho com gêneros textuais. A diversidade de leitura contribui para que o leitor tenha acesso a diversos saberes culturais e possa construir seu leque de informações internalizadas que influenciarão nas suas leituras ao longo da vida.

Toda leitura tem como base a ativação dos conhecimentos prévios que são construídos com a vivência e a escola pode colaborar para sua construção incentivando a leitura. No que se refere ao surdo, é importante que ele aprenda a ler e a adquirir conhecimentos através da leitura. No entanto, o surdo tem contado apenas com a Libras para essa aquisição,

conforme Rosa e Trevizanutto (2002, p. 2),

O conhecimento prévio que o leitor surdo tem de mundo é assimilado e transmitido através da língua de sinais. É no uso dessa língua que se torna possível a compreensão do texto fazendo da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva.

Se houver uma comparação entre o surdo e o ouvinte com a mesma faixa etária e com o mesmo nível de escolaridade, pode-se perceber o quanto o surdo está aquém em relação ao ouvinte. Respeitar a Libras é acima de tudo respeitar o direito do ser surdo, mas isso não quer dizer que isso signifique respeito ao estudante surdo. Respeitá-lo nessa condição é oferecer-lhe acesso aos saberes escolares no mesmo ou em melhor nível do que é oferecido aos ouvintes. A prática de leitura entre os surdos tem sido desenvolvida no sentido da decodificação de vocábulos, entretanto, ele precisa ler eficientemente porque o que tem ocorrido é a pseudoleitura, pois, “o ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura” (ROSA e TREVIZANUTTO 2002, p. 5). Conforme Fülle (2005, p. 5),

Cabe ao professor oferecer estes diferentes gêneros como os contos de fadas, fábulas, lendas, poemas e outros. Cada um destes gêneros traz diferentes valores a serem considerados pelo professor. Estes vêm mudando conforme a realidade que se vive atualmente, correspondendo ao:

- a) Espírito solidário, que enxerga o sujeito como parte do todo;
- b) Questionamento da autoridade como poder absoluto;
- c) Sistema social de transformação, elevando o “ser” sobre o “ter”;
- d) Moral da responsabilidade, na qual o sujeito procura agir conscientemente em relação ao outro;
- e) Sociedade sexófila, tratando o sexo como algo natural do ser humano;
- f) Redescoberta do passado; vendo a origem das relações do ser humano;
- g) Evolução contínua da vida, vendo a morte como uma transformação e não um fim;
- h) Valorização da intuição, fazendo desaparecer os

limites entre realidade e imaginação;

i) Anti-racismo, uma forma de reconhecer as diferenças raciais;

j) A criança é um ser em formação.

Dentre os gêneros textuais que são de grande importância no ensino infantil, os contos geram a possibilidade de trazer para o aluno o desenvolvimento cognitivo do pensamento crítico e o acúmulo de conhecimentos que poderão ser utilizados como conhecimentos prévios e para a melhor compreensão de textos que se utilizam de intertexto retirado de contos infantis e de contos de fadas. Além dessas habilidades, a leitura de livros infantis pode trazer outras contribuições, como as apontadas por Fülle (2005, p. 2).

Ler livros de literatura infantil é descobrir a passagem para um mundo não só de fantasias, mas também de realidades. Ler histórias nos permite vivenciar essas experiências em diferentes momentos, não participando enquanto personagem delas, mas como leitor. [...] permite através do auto-estranhamento a reflexão e a análise que, em conjunto com a escola, pode conseguir desequilibrar e formar novas estruturas que levem o sujeito a pensar com criticidade e elaborar opiniões próprias. [...] Ler histórias para criança é sempre oportunizar que elas possam sorrir e dar gargalhadas com situações vividas pelos personagens, com idéias de um conto ou com o jeito de escrever do autor, e então ser um pouco cúmplice deste momento de humor, de brincadeiras, de fruição. É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida e responder a tantas perguntas e encontrar outras idéias para solucionar questões que incomodam o ser humano durante a infância (como os personagens fizeram.).

Lebedeff (2003, p. 1) compartilha do mesmo pensamento a respeito da importância da leitura de contos para crianças, pois, para ela,

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. É através de uma história que podem ser descobertos outros lugares, outros tempos, outro jeito de vestir e viver, outra ética, outra ótica.

Portanto, a leitura é primordial no trabalho do letramento e na formação do cidadão. Esses princípios se estendem à criança surda, porém, muitas vezes os profissionais focam tanto sua atenção no déficit auditivo que esquece que todas essas habilidades são necessárias também à criança surda.

A criança surda, se estimulada corretamente e em tempo hábil, tem as mesmas capacidades que as crianças ouvintes, a diferença é que a comunicação acontece em Libras. Estudos indicaram que as respostas das crianças surdas com relação ao trabalho de recontagem de narrativas foram as mesmas que as das ouvintes. Elas possuem capacidade de recontar a história utilizando estrutura dialógica, assumindo papel de narrador e/ou negociando turnos do discurso. Neste sentido, Gesueli (1998, p. 77) relata sobre sua experiência com reconto de histórias por parte de crianças surdas:

O episódio mostra como as crianças assumem o papel de narrador e como reelaboram a composição temática da estória, considerando também o conhecimento construído a partir de outros livros infantis trabalhados em sala de aula. [...] o texto é enunciado pelo sujeito numa composição com autonomia, fazendo do outro, momentaneamente, audiência e não co-autor do texto. [...] Os alunos trazem um novo sentido para o texto, aquele que eles próprios construíram, ou seja, a resolução da trama refere-se ao reencontro da família (juntamente com o caçador), o que torna os personagens muito felizes. Notamos que os alunos sobrepõem em suas narrativas partes de outras estórias, ecos de outras vozes.

Lebedeff (2003, p. 14) encontra os mesmos resultados e aponta que os problemas encontrados no reconto das histórias se devia à falta de fluência das crianças em Libras, conforme se pode ver abaixo:

Além da grande produção de proposições e inferências, as crianças utilizaram estruturas de diálogo (exemplo: “o sapo disse - por favor! Amigo!”), também foi expressiva a utilização de verbos mentais [...] ao mostrar a ilustração, a criança freqüentemente pantomima a ação retratada. Além disso, faz mímicas faciais das expressões dos personagens das ilustrações. [...] Esses comportamentos, específicos de contadores de histórias fluentes em língua de sinais, sugerem que as

crianças estão bastante acostumadas com a atividade de contar histórias e que não são apenas receptores passivos das histórias, mas que também realizam atividades de reconto e produção. [...] Esses dados revelam a importância da interlocução entre contadores de histórias surdos e ouvintes, pois ouvintes estariam mais acostumados a utilizar estratégias “ouvintes” na atividade de conto de histórias. Com relação às crianças surdas, portanto, esse compartilhar histórias com o adulto surdo torna-se essencial no seu desenvolvimento lingüístico, pois até estratégias para contar histórias são idiossincrásicas à língua de sinais. Além disso, deve-se levar em conta que os professores surdos ainda são uma minoria na educação das crianças surdas, o que reforça a necessidade de formação desses profissionais e de informação para os professores ouvintes sobre as diferenças pragmáticas entre língua de sinais e língua oral.

Lebedeff já chama a atenção para a importância da Libras no trabalho do desenvolvimento das habilidades cognitivas na leitura ou escuta de histórias. Com os ouvintes esse trabalho é feito com a leitura – de preferência dramatizada – oral. Entretanto, com a criança surda esse trabalho não pode ser feito da mesma forma: abrir o livro e ler as palavras que lá estão escritas; embora já se tenha sonhado muito com isso. Lebedeff (2003, p.3) alerta que não se pode trabalhar com o surdo com a mesma perspectiva e metodologia que se trabalha com o ouvinte, ou na perspectiva de que o surdo já possui domínio da língua escrita e da língua oral:

Para as crianças surdas que vivem em ambientes ouvintes, portanto, a possibilidade de receberem histórias é muito limitada. Essas crianças precisam ter familiares que aprendam a língua de sinais, ou conviver com a comunidade surda, de modo que surdos adultos contem histórias para elas. [...] Os autores solicitaram output escrito, e sugerem que crianças surdas possuem deficiências na habilidade de usar o esquema de histórias durante a leitura, fato diagnosticado em razão do número de distorções que produziam no seu reconto escrito. Distorções que eles apontam como: recordação equivocada, quebra da linha de história, introdução de material novo e irrelevante, inversões temporais, etc.

Todo o trabalho com o surdo deve considerar que esse sujeito

experiencia o mundo através da visão e essa forma de percepção do mundo diferencia muito as produções culturais surdas, bem como seu acesso aos bens culturais, dentre eles a produção literária. Todo o trabalho precisa partir do estímulo visual, porque o surdo sente e percebe o mundo através da visão, ele não sente necessidade dos sons para vivenciar as coisas do mundo. Veja o relato de Sérgio Marmora de Andrade exposto no trabalho de Campelo (2007, p. 101):

Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe? [...] As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa, por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os sinais.

As imagens são tão importantes para o surdo a ponto de se encontrar, nos relatos de Gesueli e de Lebedeff, a indicação de apontação por parte do surdo às figuras dos livros. Eles não recorrem às palavras para relembrar a história que está sendo contada, mas, às figuras, como se vê: “Não se pode esquecer que os alunos também utilizam as figuras do livro para esclarecer sua narrativa, como, por exemplo, apontar a figura do personagem em vez de nomeá-lo pelo sinal” (GESUELI, 1998, p. 80). Essa ideia é reforçada nos relatos sobre construção de poesias por surdos feitos por Sutton-Spence e Quadros e no relato de Campelo, quando fala de estratégias para ensinar ciência a surdo, qual defende a importância da imagem visual na comunicação com o surdo.

Sobre a relação entre a construção de poemas e imagens, Sutton-Spence e Quadros (2006, p. 117) afirmam:

A experiência sensorial de pessoas surdas é uma característica central de muitos poemas na língua de sinais. O som – e a ausência dele – tem lugar muito pequeno nessas poesias e é raro encontrar um poema na língua de sinais que foque em qualquer sentido a perda da audição para pessoas surdas. [...] A linguagem pode ser projetada de forma regular, uma vez que o poeta usa recursos e sinais já existentes na língua



com excepcional regularidade, ou pode ser projetada de forma irregular, uma vez que as formas originais e criativas do poeta trazem a linguagem para o primeiro plano. A linguagem no primeiro plano pode trazer consigo significado adicional, para criar múltiplas interpretações do poema.

Quanto à importância do uso de recursos apoiados em imagens para o ensino à criança surda Campello (2007, p. 102) afirma:

A Pedagogia, acompanhando as tendências da chamada Sociedade da Visualidade, desdobrou-se em diferentes sub-áreas, presentes, por exemplo: na pedagogia dos cegos (na elaboração do seu currículo, prática, disciplina, estratégia, evolução e jogos educativos aos cegos, ou seja, deficientes visuais); na educação artística (como pedagogia visual, no envolvimento atual da educação artística e cultura visual com a pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, aplicando-se também no desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais); na comunicação (o estudo e investigação do ensino da expressão e comunicação visual, sua pedagogia e didática); na informática (o programa pedagógico com a utilização de tecnologia educacional através da computação, sua compreensão e linguagem); na estética (como a representação sobre o mundo do corpo, o gesto e cultura do corpo masculino ou feminino, como uma pedagogia visual e mimética); na fotografia, pintura e outros (com recursos visuais e sua pedagogia crítica e concepção do mundo através da subjetividade e objetividade nas artes visuais); na formação e preparação da graduação de “professores artistas” para o Ensino Fundamental e Médio (além da formação pedagógica, o professor ou aluno terá uma formação no sistema das artes: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, podendo escolher qualificar-se em qualquer uma delas). [...] O que estou fazendo não é simplesmente uma tradução, como o intérprete de Língua de Sinais acabou de falar, e sim uma explanação através da imagem visual, como o outro disse. [...] Como na Língua de Sinais, que é um campo pouco explorado, lá se encontra a diversidade dos signos e outros sistemas de significação através da velocidade e da expressividade da leveza das mãos, dos braços que os desenham, na leveza do ser no ar, no espaço ininteligível da percepção dos olhares humanos!

É importante que o professor de criança surda compreenda que a língua de sinais não é tudo para o ensino ao surdo, mas, ela é o princípio de tudo, por isso, Campelo (2007, p. 129) aponta as várias medidas que têm sido tomadas com relação ao uso da Libras no ensino para surdo:

A Língua de Sinais, com a real importância da imagem visual e suas implicações, tem levado ao reconhecimento do direito lingüístico dos surdos no acesso às diversas esferas federais, estaduais e municipais, na política (como na execução das leis do reconhecimento da língua de sinais), culturais (teatro), língua escrita (como sign writing, denominada de escrita de sinais), trabalho (presença dos intérpretes e instrutores de Língua de Sinais) e educacionais (professores bilíngües, professores surdos, intérpretes de Língua de Sinais, funcionários, diretores das escolas públicas e privadas) e para ter ao acesso à sua língua são necessárias pelo menos as seguintes:

- a) a aquisição da linguagem;
- b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vigotsky, 1978);
- d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);
- e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento).

Portanto, inclui-se no trabalho infantil com o surdo o trabalho com contação de histórias, sendo este essencial para o desenvolvimento escolar do aluno surdo, uma vez que é um saber que a escola cobra do aluno ao longo dos anos, assim como se pressupõe em processos seletivos que seja uma habilidade que todas as pessoas concluintes do ensino médio já possuem.

#### Síntese da unidade

A educação de surdos requer um ensino que obedeça aos mesmos princípios utilizados para os ouvintes, o que diferencia a educação de um e de outro é o respeito à sua cultura e à sua língua. Portanto, os princípios básicos de letramento do surdo são os mesmos: ensinar a ler e escrever com proficiência e com função social. Por isso, o ensino

de língua portuguesa vai além da alfabetização e do ensino de palavras soltas e o ensino de contos se torna importante para a aquisição de conhecimentos partilhados pela sociedade.

### Exercício Proposto

Toda a atividade de ensino ao surdo precisa dar conta das mesmas habilidades exigidas aos alunos ouvintes, para que se possa oferecer uma educação de qualidade ao surdo. Nesta perspectiva,

- a) Justifique a importância da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda e
- b) Diga de que forma a contação de histórias pode contribuir para o letramento do surdo. Justifique a sua resposta utilizando a teoria sobre aquisição de língua portuguesa como segunda língua.

### Fórum

Dentre as questões sobre ensino de língua portuguesa discutidas na primeira parte desta unidade, quais (ou qual) podem ser consideradas primordiais para o ensino de língua portuguesa para surdos? Responda de acordo com a sua reflexão sobre a leitura do tema.

## Concluindo

Falar sobre surdez é mais que falar sobre Libras, embora ambos estejam relacionados intrinsecamente. Como o surdo faz parte de um grupo que sofreu com a exclusão social durante anos, ele construiu sua própria história, que traz em seu âmago muita resistência às imposições feitas pelo grupo majoritário. Por isso, a história da educação de surdos não tem uma relação intrínseca com a história dos ditos normais. Ela é constituída basicamente por três períodos marcados por metodologias de tentativa de educar o surdo: oralismo, comunicação total e bilinguismo. O oralismo foi uma tentativa falha de normalizar o surdo, enquanto a comunicação total abriu a possibilidade de aceitação dos sinais. O bilinguismo é o método que tem a melhor proposta de educação para o surdo, porque tem como base o respeito à língua de sinais. Porém, essa corrente filosófica ainda precisa ser melhor compreendida por todos os profissionais que trabalham com surdez.

A língua é o fator primordial que define a identidade e a cultura surdas. É uma língua com todas as concepções que uma língua pode ter, porém, com características bem diferentes das línguas orais-auditivas. Ela tem uma forma de produção que se utiliza das mãos e do corpo para tal, portanto, toda a sua morfologia adquire características que só se assemelham com outras línguas de sinais. A sua sintaxe também tem uma organização própria, por conta da grande possibilidade da produção de sinais simultâneos.

A partir de uma postura de respeito ao ser surdo, a Libras é compreendida como primeira língua do surdo. Ela precisa ser aprendida nos primeiros anos de vida, mas, como ainda há muitos surdos no país que não a conhecem, é necessário que não se perca de vista que é possível aprender uma língua em idade adulta. A Libras é extremamente importante para o desenvolvimento educacional e social do surdo, porque é ela que possibilita as interações sociais. Assim, quanto mais pessoas souberem Libras no país, maiores são as chances de interação social para o surdo. A interação social com membros do próprio grupo contribui para o empoderamento da própria identidade e cultura e a interação com membros de grupos diferentes ajuda na ampliação da cosmovisão de mundo.

Uma vez que a língua portuguesa é a língua oficial e primeira

língua do grupo majoritário do país, é importante que ela seja aprendida pelo surdo. Nessa perspectiva, o português escrito se torna a segunda língua do surdo. Seu aprendizado também aumenta a possibilidade de interação e de apropriação dos bens culturais do país. Porém, ainda é preciso desenvolver uma metodologia de ensino de língua portuguesa como segunda língua eficaz, pois os problemas existentes com relação ao aprendizado dessa língua têm sido grandes.

Para o atendimento eficaz ao surdo é preciso formação profissional que tenha uma visão ampla da questão da surdez. Essa compreensão global do sujeito possibilita a melhor aceitação e pode contribuir para oferecer um direcionamento para o seu atendimento.



ALVES, Edneia de Oliveira; BATISTA, Marie Goret; VALENTIM, Regina. A função do intérprete: muito além da mediação de comunicação. In: **Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea: processos pedagógicos e produção de conhecimento**. 2, Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande, Anais, Paraíba, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Língua texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Brasília: DF. 2005. Retirado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/D5.626.htm>. Acesso: 15 mai, 2010.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abr de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 24 abr. 2002. p.23. Retirado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10436.htm> Acesso: 15 mai, 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos. In: Quadros, Ronice Muller ; Perlin, Gladis (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Editora Arara Azul, 2007. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/estudosII.pdf>. Acesso em: 20 jun, 2010.

CAPOVILLA, Fernando C. A evolução nas abordagens à educação da criança surda: do oralismo à comunicação total, e desta ao bilingüismo. In: CAPOVILLA, Fernando C. e RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. 1v. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.

CAPOVILLA, Fernando C. et al – A escrita visual direta de sinais SignWriting e seu lugar na educação da criança surda. In: CAPOVILLA, Fernando C. e RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. 1v. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001. p.1491-1496.

CAPOVILLA, Fernando C. e RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. 1v. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai-ago, 2006. Retirado de: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0602/9%20art%207%20%28cazarin%29.pdf>. Acesso: 10 jun, 2009.

CÓDIGO DE ÉTICA, Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo. Retirado de: <http://www.feneis.com.br/page/index.asp> Acesso: 19 jul, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

DI DONATO, Adriana. *A visualidade no letramento e seu aperfeiçoamento em produções textuais por aprendizes surdos*. In: **ENCONTRO NACIONAL DE LETRAMENTO**. Anais. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, p.1-12, 2008.

DICIONÁRIO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – Libras versão 2.1 – web - 2008 Retirado de: <http://www.acesso brasil.org.br/libras/>. Acesso: 26 jul, 2010.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPAROLI, Sueli Aparecida. A língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. In: **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a\\_14v2691.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a_14v2691.pdf). Acesso em: 05 set, 2008.

DORZIAT, Ana; FIGUEIREDO, Maria Julia Freire. Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos. **Revista Espaço**, v. 18/19, dez, 2002 - jul, 2003. Retirado de: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/Espa%C3%A7o%20Aberto%2005.pdf>. Acesso em: 20 ago, 2008.

FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto**: língua portuguesa par nossos estudantes. Rio de Janeiro: vozes, 1992.

FÉLIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000437843> Acesso em: 03 set, 2008.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 59-82.

FERRARA, Lucrécia D'Alécio. **Leitura sem Palavras.** São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, p. 25-34.

FÜLLE, Angelita. A literatura infantil na escola. 2005 Disponível em: <http://www.meionorte.com/apoiopedagogico,a-literatura-infantil-na-escola,85674.html>. Acesso em: 5 jul, 2010.

GARCIA, E. **O professor e a mediação da leitura, da teoria a prática: a leitura na escola de 1o grau.** São Paulo, Loyola, 1992.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALD, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006. 4ed.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006. 4ed.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais.** Campinas, SP : [s.n.], 2006. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 03 set, 2008.

GUERRERO, Patrícia Virgínia Troncoso. **Interação social: a dominância em situação de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000134752>. Acesso em: 03 set, 2008.



GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 152f. Tese (Doutorado)-Universidade de Campinas. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000183505>. Acesso em: 03 set, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1998 p 100 6ed.

KOCH, Ingedore. Algumas Reflexões sobre o Ensino da Leitura. In: **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1983, pp.160-162.

LEBEDEFF, T. B. Estudo da compreensão de histórias infantis em língua de sinais por crianças surdas. In: **II Seminário Internacional "As redes de conhecimento e a tecnologia: Imagem e cidadania"**, 2003, Rio de Janeiro. Anais II Seminário Internacional "As redes de conhecimento e a tecnologia: Imagem e cidadania", 2003. Retirado de: [www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e5tatleb.pdf](http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e5tatleb.pdf) - Acesso em: 13 jul, 2010.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **O ensino de segunda língua com foco no professor- História Oral de professores surdos de Libras**. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literário em Inglês. 250p. (2004) Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/> Acesso: 02 set, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: brasiliense, 1988.

MAYBERRY (1998 MAYBERRY, Rachel I). *The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: a psycholinguistic approach*. Bulletin d'Audiophonologie: Annales Scientifiques de L'Université de Franche-Comté, 15, 349-358. Disponível em: <http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/ACFOSmayberry.pdf>. Acesso em: 05 set, 2008.

MAYBERRY, Rachel I e SQUIRES, Bonita. *Sign language acquisition*. In E. Lieven (Ed.) *Language acquisition*. Enciclopedia of language and linguistics. 2ª ed. Oxford: Elsevier. Disponível em: <http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/Mayberry-Squires.pdf>. Acesso em: 05 set, 2008.

MILANEZ, Wânia. Condições Básicas para o Ensino de Oralidade em Língua Materna. In:\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oral**. Campinas: Sama, 1993, pp.23-43.

OLIVEIRA, Sibebe Traldi. Linguagem e cognição na Criança Surda. In: LEVY Cilmaria Alves da Costa e SIMONETTE, Patrícia. **O surdo em Si**

**Maior.** São Paulo: Rocca, 1999 pp. 66-95.

PERLIN, Gladis T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. A. **Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediações. 2005, p.51 – 73.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência.** 4ªed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1975.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem:** como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, tradução Claudia Berliner, 2002.

QUADROS, Ronice Müller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC ; SEESP, 2004. 94 p.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004, 221 p.

ROSA, Andréa da Silva; TREVIZANUTTO, Luciana Cristina. Letramento e surdez: a língua de sinais como mediadora na compreensão da notícia escrita. In: **Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.2, p.1-10, jun. 2002. Retirado de: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial/artigos/letamento%20e%20surdez.pdf>. Acesso em: 4 jul, 2010.

ROSA, Andréa da Silva. Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. Campinas – SP: Arara azul, 2005. Retirado de: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro5.pdf>. Acesso: 15 mai, 2010.

SÁ, Karina Atrib Ferreira. Também somos brasileiros. In: **Nova escola**, São Paulo, nº 132, p. 45, maio 2000.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, tradução de Laura Teixeira Motta, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. **A construção de textos na escrita de surdos:** estratégias do sujeito na transição entre sistemas lingüísticos. Dissertação (Mestrado). 2007. p.185. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neurolingüísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003, 5ed.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. "Ensinando a escrever". In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 75-97, v1.

SIMEÃO, Natália de Almeida. **O conhecimento da libras e o processo de ensino e de aprendizagem do surdo na perspectiva do professor e do aluno do ensino regular**. 2008. 58f, (Monografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidades da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

STUMPF, Marianne Rosssi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema Sign Writing**: Línguas de Sinais no papel e no computador. Porto Alegre: UFRGS, Cinted, PGIE, 2005, Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SUTTON-SPENCE, Rachel; QUADROS, Ronice Müller. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: Quadros, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos I – Série Pesquisas**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Editora Arara Azul, 2006. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf> Acesso em: 20 jun, 2010.

SVARTHOLM, Kristina. Bilinguismo do surdo. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

TOMASELLO, Michel. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, tradução de Claudia Berlinere, 2003.

VIGOSTSKY, Lev. Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 1998.







Ministério da Educação



[www.uapi.ufpi.br](http://www.uapi.ufpi.br)