



# INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

*Wolney Gomes Almeida*





**Universidade Estadual de  
Santa Cruz**

**Reitora**

Prof<sup>ª</sup>. Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro

**Vice-reitor**

Prof. Evandro Sena Freire

**Pró-reitor de Graduação**

Prof. Elias Lins Guimarães

**Diretor do Departamento de Letras e Artes**

Prof. Samuel Leandro Oliveira de Mattos



Ministério da  
Educação



1ª edição | Janeiro de 2013 | 462 exemplares

Copyright by **EAD-UAB/UESC**

Todos os direitos reservados à EAD-UAB/UESC  
Obra desenvolvida para os cursos de Educação a  
Distância da Universidade Estadual de Santa Cruz -  
UESC (Ilhéus-BA)

Campus Soane Nazaré de Andrade - Rodovia Jorge  
Amado, Km 16 - CEP: 45662-000 - Ilhéus-Bahia.  
www.nead.uesc.br | uabuesc@uesc.br | (73) 3680.5458

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

João Luiz Cardeal Craveiro

### **Capa**

João Luiz Cardeal Craveiro

### **Impressão e acabamento**

JM Gráfica e Editora

### Ficha Catalográfica

---

A447 Almeida, Wolney Gomes.

Introdução à língua brasileira de sinais / Wolney  
Gomes Almeida. – Ilhéus, BA: UAB/UESC, 2013.

149p. : Il. (Letras Vernáculas – módulo 6 – volume 1 – EAD)

ISBN: 978.85.7455.300-9

1. Língua de sinais. 2. Surdos – Educação. 3.  
Língua brasileira de sinais. I. Título. II. Série.

# EAD . UAB | UESC

## **Coordenação UAB – UESC**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maridalva de Souza Penteado

## **Coordenação Adjunta UAB – UESC**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Magda Dornelles

## **Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas (EAD)**

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Ângela Van Erven Cabala

## **Elaboração de Conteúdo**

Prof. Me. Wolney Gomes Almeida

## **Instrucional Design**

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Marileide dos Santos de Oliveira

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Cibele Cristina Barbosa Costa

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

## **Revisão**

Prof. Me. Roberto Santos de Carvalho

## **Coordenação de Design**

Me. Saul Edgardo Mendez Sanchez Filho



# SUMÁRIO

## UNIDADE 1 - INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

OBJETIVOS .....	15
1 INTRODUÇÃO.....	17
2 MITOS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E SOBRE OS SURDOS.....	18
2.1 Mito 1: A Libras como uma língua universal.....	18
2.2 Mito 2: Terminologia surdo-mudo .....	21
2.3 Mito 3: Linguagem ou língua? .....	23
2.4 Mito 4: Todos os surdos fazem leitura labial .....	23
2.5 Mito 5: A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.....	24
2.6 Mito 6: Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinada e inferior às línguas orais.....	24
2.7 Mito 7: As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes .....	24
2.8 Mito 8: As crianças surdas que falam mal (ou não falam) são intelectualmente menos desenvolvidas que as crianças ouvintes.....	25
3 A HISTÓRIA DAS LÍNGUAS DE SINAIS .....	26
4 ALFABETO MANUAL.....	30
4.1 Alfabeto e números na Língua Brasileira de Sinais.....	31
4.2 Alfabeto manual em outras línguas de sinais .....	32
5 O RECONHECIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS.....	41
ATIVIDADES .....	60
RESUMINDO .....	61
REFERÊNCIAS.....	62

## UNIDADE 2 - ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

OBJETIVOS .....	69
1 INTRODUÇÃO.....	71
2 COMPREENDENDO AS ESTRUTURAS LINGUÍSTICAS.....	72
2.1 Conceito.....	72
2.2 Semelhanças e diferenças entre as línguas .....	73
2.2.1 Aspectos comuns.....	73
2.2.2 Aspectos específicos da Libras.....	76
2.3 Aspectos gramaticais em Libras .....	77

ATIVIDADES.....	83
RESUMINDO.....	84
REFERÊNCIAS .....	84

### **UNIDADE 3 - LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO MEIO DE APROPRIAÇÃO DAS LINGUAGENS E OS USOS NO CONTEXTO ESCOLAR E NA VIDA COTIDIANA DOS FALANTES**

OBJETIVOS.....	91
1 INTRODUÇÃO.....	93
2 A LIBRAS COMO L1 PARA OS SURDOS E O PAPEL DA ESCOLA NESTA NOVA REALIDADE.....	93
3 OS SURDOS E OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS .....	95
4 A DIFERENÇA NA ESCOLA: UM DIÁLOGO ENTRE VYGOTSKY E FOUCAULT .....	104
ATIVIDADE.....	111
RESUMINDO.....	112
REFERÊNCIAS .....	112

### **UNIDADE 4 - A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA QUESTÃO DE CULTURA**

OBJETIVO .....	117
1 INTRODUÇÃO.....	119
2 BILINGUISMO: RECONHECENDO A DIFERENÇA LINGUÍSTICA E CULTURAL .....	120
3 SUGESTÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A CRIANÇAS SURDAS .....	128
4 LÍNGUA PORTUGUESA, A SEGUNDA LÍNGUA DOS SURDOS: (CONTRIBUIÇÕES DE RONICE QUADROS).....	132
ATIVIDADE.....	139
RESUMINDO.....	139
REFERÊNCIAS .....	140

### **UNIDADE 5 - PRATICANDO O VOCABULÁRIO DA LIBRAS**

OBJETIVO .....	149
1 INTRODUÇÃO.....	151
RESUMINDO .....	152
ATIVIDADES .....	152
REFERÊNCIA .....	152

# APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

Prezado aluno,

Temos encontrado muitas discussões feitas a respeito da educação de surdos, da inclusão social, da comunicação dos surdos, dentre outras questões ligadas ao tema da acessibilidade e do direito à igualdade.

Nesta disciplina, você aprenderá sobre os aspectos teóricos e práticos a respeito da Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo a importância dela para a sua atuação profissional enquanto educador.

Apresentaremos conteúdos básicos que lhe darão subsídios para compreender como a língua de sinais se constitui e, principalmente, analisaremos os aspectos pedagógicos em que a Educação de Surdos se propõe, a fim de oferecer aos seus futuros alunos, sejam ouvintes ou surdos, uma educação acessível.

## OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Estabelecer relações teórico-práticas sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, compreendendo os processos comunicacionais inerentes à educação de surdos.

## O AUTOR

### **Prof. Me. Wolney Gomes Almeida**

Graduado em Comunicação Social pela UESC e mestre em Cultura e Turismo pela mesma instituição. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia, possui certificado de proficiência em Libras nas categorias de intérprete/tradutor de nível superior e também de professor de Libras nível superior pela UFSC/MEC.

Email: [wolney\\_22@yahoo.com.br](mailto:wolney_22@yahoo.com.br)

DISCIPLINA

# INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Prof. Me. Wolney Gomes Almeida

## EMENTA

Introdução à Língua Brasileira de Sinais. Especificidades linguísticas de surdos falantes de LIBRAS. LIBRAS e a Língua Portuguesa como meio de apropriação das linguagens e os usos no contexto escolar e na vida cotidiana dos falantes. Aquisição da linguagem e os usos de textos produzidos em Português e/ou em LIBRAS. A escrita como território cultural para os falantes de LIBRAS.

CARGA HORÁRIA: 60 horas



# **1ª UNIDADE**

---

**INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA  
DE SINAIS – LIBRAS**



## OBJETIVOS

- Desmitificar algumas ideias que a sociedade construiu, ao longo da história, a respeito da pessoa surda e de sua forma de comunicação;
- conhecer a história dos surdos e da língua de sinais;
- compreender os aspectos legais pelos quais a realidade dos surdos vem se modificando no âmbito da educação e nos espaços sociais como um todo;
- aprender o alfabeto manual e, a partir dos exercícios, poder se comunicar já com os surdos que você encontrar na escola, na rua, no ambiente de trabalho etc.



## 1 INTRODUÇÃO

A temática “Educação de Surdos” tem sido alvo de grandes olhares e observações no cenário educacional do país. Discutir a necessidade da formação de profissionais que possam atender às especificidades educacionais dos sujeitos surdos perpassa por questões inerentes aos novos olhares e construções do fazer pedagógico, tanto no que se refere às problemáticas estruturais dos espaços escolares, como também às estruturas metodológicas que viabilizem essas (trans)formações.

Dentro desta nova dinâmica estrutural metodológica em que os surdos estão inseridos, seja no âmbito educacional ou social como um todo, o reconhecimento do uso da Língua de Sinais tem se tornado fator primordial para que a construção de conhecimentos por parte dos surdos se efetive, levando em consideração os aspectos linguísticos, históricos e sociais destes sujeitos. Assim, revelar novas práticas, discursos e fazeres pedagógicos, estimula-nos à construção de novos olhares, valores, conceitos, que, por sua vez, nos proporcionam crescimento pessoal e coletivo, profissional e humano.

Aprender a língua que as pessoas surdas utilizam é um desafio enriquecedor, ao mesmo tempo em que os movimentos das mãos e as expressões faciais se confundem com o prazer de ver a comunicação em sua mais verdadeira essência acontecer. Assim, a Língua Brasileira de Sinais ressignifica as relações sociais entre surdos e ouvintes, agrega valores qualitativos e quantitativos a essas relações e estabelece o diálogo e a interação transcultural sob o olhar da diversidade.

Encontraremos nesta unidade de estudo alguns elementos que tentarão desmistificar ideias e comportamentos, frutos da história dessas relações e que



### saiba mais

Aqui no Brasil, para representar a Língua de Sinais, podemos encontrar a sigla Libras, que quer dizer Língua Brasileira de Sinais, como também podemos encontrar a sigla LSB, que quer dizer Língua de Sinais Brasileira.

precisam ser repensados e deslocados para as necessidades que os surdos vivenciam na escola, no mercado de trabalho, nas ruas etc.

Você também vai encontrar um breve histórico sobre a Língua Brasileira de Sinais e elementos que, ao longo do tempo, configuraram modelos excludentes sobre a comunicação e as próprias relações de exclusão social.

O alfabeto manual utilizado na língua de sinais será aprendido, para que você já possa estabelecer o primeiro contato linguístico com o surdo, aprendendo a dizer seu nome, onde mora e o vocabulário para uma saudação.

E, por fim, compreenderemos os aspectos legais de reconhecimento da Libras e sua inserção nos ambientes sociais.

## **2 MITOS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E SOBRE OS SURDOS**

### **2.1 Mito 1: A Libras como uma língua universal**

Você sabia que muitos têm uma ideia de que a língua de sinais é a mesma utilizada por surdos em todos os países?

Porém as línguas de sinais não são universais. Cada país apresenta a sua própria língua e, portanto, se diferencia em cada nacionalidade. No Brasil, ela é chamada de Libras ou LSB.



Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou  
Língua de Sinais Brasileira (LSB)



Língua de Sinais Portuguesa  
(LGP - Língua Gestual Portuguesa)



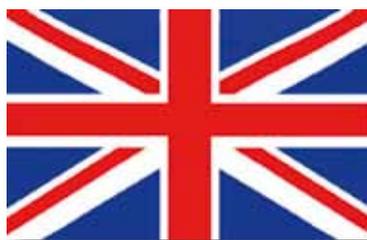
Língua de Sinais Holandesa  
(SLN – Sign Language of Netherlands)



Língua de Sinais Americana  
(ASL – American Sign Language)



Língua de Sinais Argentina  
(LSA - Lengua de Senas Argentina)



Língua de Sinais Britânica  
(BSL - British Sign Language)



Língua de Sinais Chilena  
(JSL Lengua de Senas Chilena)



Língua Francesa de Sinais  
(LSF Langue des Signes Française) etc.

Embora haja diversos contextos em que mais de uma língua é falada, ocorre no Brasil um numeroso estudo sobre os contextos multilíngues. Cavalcanti (1999) comenta que existe um forte mito de monolinguismo no país, onde comunidades indígenas, imigrantes e até comunidades surdas estão sendo excluídas. A autora alerta que o país tem

cerca de 203 línguas: 170 línguas indígenas, 30 línguas de imigrantes, 1 Língua de Sinais Brasileira (a Libras), 1 Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) e, é claro, a Língua Portuguesa. Nota-se que o Brasil não é um país monolíngue, visto que estes povos existem e mantêm suas línguas vivas, uma pluralidade linguística e heterogeneidade cultural.

Os índios Urubu-Kaapor utilizam a LSKB que não apresenta relação estrutural ou lexical com a Libras, devido à inexistência de contato entre ambas.

## 2.2 Mito 2: Terminologia surdo-mudo

Como você se refere à pessoa que não ouve?

Durante a história, muitas terminologias foram criadas para que pudessem se referir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Estas terminologias refletem os saberes construídos sobre esses sujeitos e o modo pelo qual a sociedade se porta frente às relações sociais.

A terminologia *surdo-mudo* tem sua raiz na história, quando a pessoa surda estava condenada à mudez. Ser surdo significava automaticamente ser mudo, e pior, ser um incapacitado, desabilitado e impossibilitado. Com o passar do tempo, apesar de se constatar ser possível ensinar o surdo a falar uma língua oral, e, principalmente, a partir de estudos conferirem às línguas de sinais usadas pelos surdos há tantos séculos o título de língua verdadeira, ainda assim, vemos de forma recorrente o uso errôneo da terminologia em questão.

Os surdos não são mudos necessariamente, visto que eles possuem o seu aparelho fonador em perfeitas condições de desenvolvimento. A surdez não interfere diretamente na condição fisiológica da oralidade. Muitos deles, por não terem a referência auditiva, acabam não desenvolvendo naturalmente a oralidade assim como os sujeitos ouvintes.

Acreditamos que só um trabalho informativo da comunidade surda junto à sociedade sobre a inadequação do termo surdo-mudo pode, aos poucos, fazer cair em desuso esta terminologia.

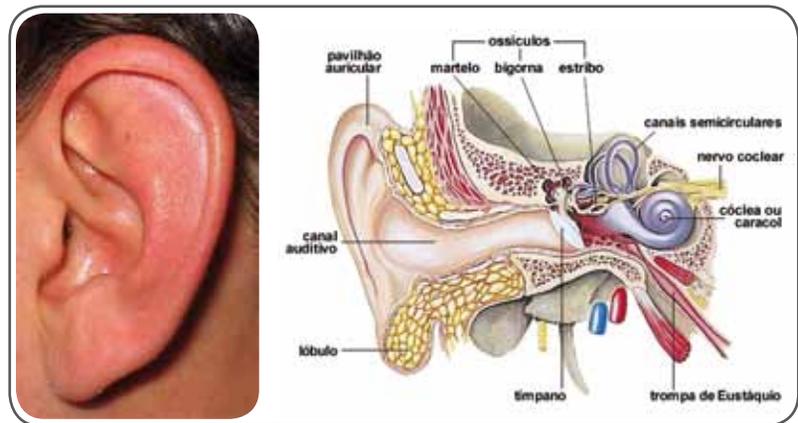


Figura 1: O aparelho auditivo  
Fonte: [www.aparelhosauditivosecia.com.br](http://www.aparelhosauditivosecia.com.br)

As causas da surdez não estão diretamente ligadas às causas da mudez, uma vez que, seja na surdez congênita ou na adquirida, a incapacidade de ouvir se relaciona a problemas que afetam o ouvido interno, principalmente a cóclea, ou por degeneração nos nervos auditivos, impedindo que os estímulos sonoros cheguem ao cérebro por meio de estímulos nervosos.

### Cóclea

A cóclea (ou caracol, devido à sua forma) é a porção do ouvido interno dos mamíferos onde se encontra o órgão de Corti, que contém os terminais nervosos responsáveis pela audição. A cóclea está relacionada com a audição e os canais semicirculares, com o equilíbrio.

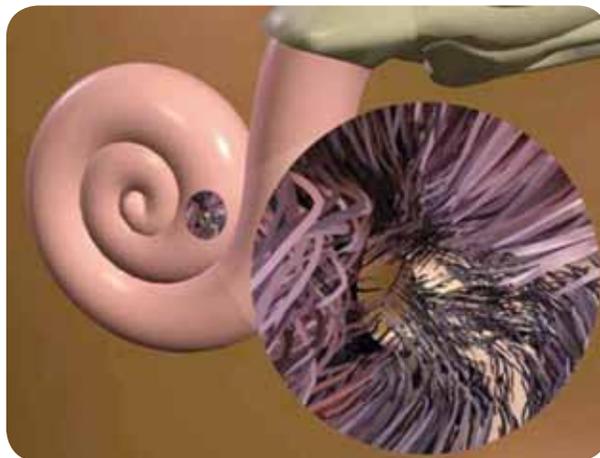
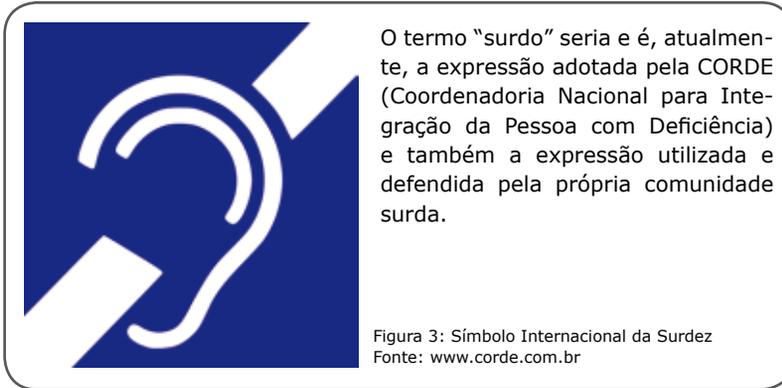


Figura 2: A cóclea  
Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/coclea/coclea.php>



### 2.3 Mito 3: Linguagem ou língua?

Você já disse ou ouviu alguém dizer a expressão *Linguagem Brasileira de Sinais*?

A Língua Brasileira de Sinais, a partir do momento que é reconhecida como língua, como todas as outras línguas orais, com estruturas gramaticais próprias, perde o *status* de mímica e gesto, passando a não ser considerada como linguagem. Por isso, não se diz Linguagem Brasileira de Sinais, e sim *Língua Brasileira de Sinais*.

### 2.4 Mito 4: Todos os surdos fazem leitura labial

Você pode encontrar muitas pessoas que acreditam que, ao falar a Língua Portuguesa de modo bem pausado, os surdos serão capazes de fazer a leitura labial e compreender tudo o que está sendo dito.

Este é um mito que precisa ser desconstruído na medida em que reconhecemos que a leitura labial não é de domínio de todos os surdos. Para se fazer a leitura, é necessário que o surdo tenha o domínio da língua que está sendo oralizada, o que de fato não é a realidade da grande parte dos surdos que não tiveram acesso a uma educação adequada ou acompanhamento de profissionais especializados que lhes possibilitassem uma efetiva alfabetização e letramento

na Língua Portuguesa.

### **2.5 Mito 5: A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos**

Este é outro erro cometido pelas pessoas. Elas pensam que os sinais são concretos, que são apenas gestos. No entanto, os sinais são os itens lexicais da língua de sinais, dotados de significado, arbitrários na relação entre o significado e o significante, de modo visual. Os sinais expressam sentimentos, emoções, inclusive ideias abstratas.

### **2.6 Mito 6: Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais que seria derivada das línguas de sinais, sendo um *pidgin* sem estrutura própria, subordinada e inferior às línguas orais**



saiba mais

Pidgin não é uma língua natural, mas é uma língua que o sujeito aprende por força de alguma circunstância, já adulto, quando já tem uma língua materna. Pidgin é uma língua *emergencial* porque aparece em situações extremas de barreiras da comunicação. (McCLEARY, 2008, p.22)

Isto não é verdade, pois a língua de sinais é uma língua de fato, e também independe de língua oral. As línguas de sinais são autônomas e apresentam o mesmo estatuto linguístico identificado nas línguas faladas, ou seja, dispõem dos mesmos níveis linguísticos de análise e é tão complexa quanto as línguas faladas.

### **2.7 Mito 7: As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes**

As línguas de sinais são tão complexas quanto outras

línguas orais. Muitas vezes as pessoas acham que sabem a língua de sinais porque sinalizam alguns gestos e sinais aleatórios.

É possível perceber que estes mitos passaram muitos anos no pensamento das pessoas, e o que hoje se tem feito é provar que a língua de sinais é uma língua natural. Quadros (1998, p.45) reforça o pensamento de Chomsky:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem idéias, sentimentos e emoções.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo oral, mas o canal espaço visual como modalidade linguística (QUADROS, 1997).

## **2.8 Mito 8: As crianças surdas que falam mal (ou não falam) são intelectualmente menos desenvolvidas que as crianças ouvintes**

Não se deve confundir domínio da língua oral com domínio de pensamento. A criança surda não é obrigatoriamente uma criança com desenvolvimento intelectual afetado.



### **you sabia?**

O cão possui audição muito mais desenvolvida que a humana. Por isso existe um tipo de apito, usado por treinadores, que emite um som tão agudo que parece não existir para nós, mas os cães conseguem captá-lo.

Em compensação, a audição dos golfinhos percebe sons tão agudos que nem os cães são capazes de escutar.

### 3 A HISTÓRIA DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Com base nas pesquisas já realizadas, não se sabe ao certo onde e como surgiram as línguas de sinais das comunidades surdas, mas consideramos que elas são criadas por homens que tentam resgatar o funcionamento comunicativo através dos demais canais, por terem um impedimento sensorial auditivo. Contudo a sua origem remonta possivelmente à mesma época ou a épocas anteriores àquelas em que foram sendo desenvolvidas as línguas orais.

Os pesquisadores observam que as escolas (especialmente os internatos) foram (e continuam sendo) espaços importantes para o uso e a aprendizagem da língua, mas, geralmente, as línguas de sinais eram proibidas. E por esse motivo, movimentos de resistências sempre surgiram no intuito de reconhecer o uso e a difusão das línguas de sinais.

De acordo com Soares (1999) e Moura, Lodi, Harison (1997), a verdadeira educação de surdos iniciou-se com Pedro Ponce De Leon (1520-1584), na Europa, ainda dirigida à educação de filhos de nobres. Leon era da Ordem Beneditina e, em um mosteiro, tinha muitos alunos surdos, onde se dedicava ao ensino da fala, leitura e escrita.

Denis Diderot, na França, produziu também a *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam (1751)*, texto este destinado a um professor de retórica e filosofia antiga, em que questiona os métodos até então utilizados com surdos, ressalva a complexidade das línguas de sinais e analisa, linguisticamente, a produção de signos por meio de gestos.

Em 1756, Abbé de L´Epée cria, em Paris, a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, com uma filosofia manualista e oralista. “Foi a primeira vez na história, que os surdos adquiriram o direito ao uso de uma língua própria” (*ALBRES apud GREMION*,

2005, p. 47).

Outros espaços observados são as fábricas, que tiveram seu início com a Revolução Industrial. No ambiente de trabalho, os surdos, mesmo sem educação, vindos de províncias distantes, aprendiam a língua de sinais.

A pesquisadora Neiva Aquino Albres (2005) observa que, no Brasil, o atendimento escolar especial às pessoas deficientes teve seu início na década de cinquenta do século XIX. A primeira escola de surdos no Brasil foi criada pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, chamada de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM), ainda existente nos dias de hoje com o nome Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), voltado à educação literária e ensino profissionalizante de meninos com idade entre 7 e 14 anos. Teve como primeiro professor Ernesto Huet, cidadão surdo francês, trazendo consigo a Língua de Sinais Francesa. Conforme Goldfeld (1997), em 1911, o IISM segue a tendência mundial e estabelece o oralismo puro como filosofia de educação. Entretanto a língua de sinais sobreviveu na sala de aula, até 1957, e nos pátios e corredores da escola a partir desta data, quando foi severamente proibida.

Neste Instituto, os alunos educados pela língua escrita dactológica e de sinais conseguiram ser recuperados na comunicação expressiva, dos seus sentimentos, para poderem conviver com as pessoas ouvintes. Ainda hoje existem muitos sinais que eram usados nos primeiros tempos do INES.

O alfabeto manual, de origem francesa, foi difundido por todo o Brasil pelos próprios alunos do IISM que, naquela época, eram trazidos pelos pais para o Rio de Janeiro, vindos de todas as partes do país.

Mazzota (1999) descreve que, em 1929, é fundado o Instituto Santa Teresinha na cidade de Campinas-SP, depois de duas freiras passarem quatro anos no Instituto de Bourg-



Figura 4: Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM) atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) - Fonte: [www.ines.org.br](http://www.ines.org.br)

la-Reine, em Paris – França, a fim de ter uma formação especializada no ensino de crianças surdas. Funcionava em regime de internato, só para meninas surdas.

Para Albres (2005, p. 3)

Os principais Institutos de Educação de Surdos tiveram como modelo a educação francesa e conseqüentemente, independente da contradição entre ensino oralidade ou Língua de Sinais, carregam consigo a Língua Francesa de Sinais. Por isso a escola tem relação direta com o desenvolvimento da Língua de Sinais em nosso país, pois é nesse espaço que os surdos se encontram quando crianças.

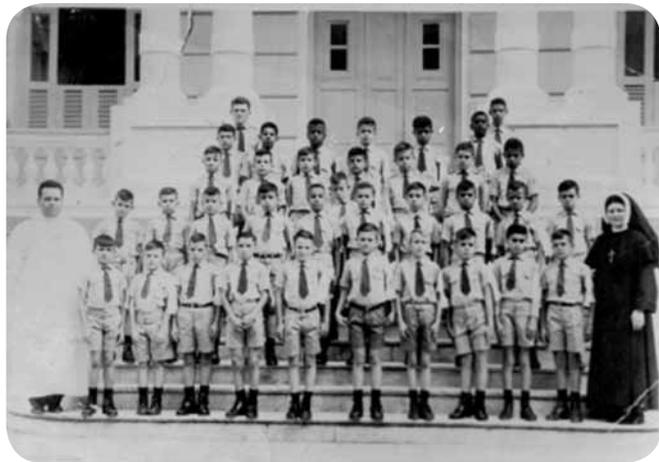


Figura 5: Alunos no IISM - Fonte: [www.ines.org.br](http://www.ines.org.br)

Em 1957, o IISM passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, através da Lei nº 3.198 de 06 de julho de 1957.

No ano de 1864, foi criada a primeira instituição superior para surdos, a *Gallaudet University*, reconhecida como a única faculdade de ciências humanas do mundo para alunos surdos.

O uso da língua de sinais justificava-se, na época, para o ensino do surdo a escrever e a falar. A comunicação era presencial e importantíssima como instrumento de relações

interculturais. Como o método não atendeu aos objetivos, pois para os surdos é muito mais fácil gestualizar do que desprender energia e tempo para estimular e produzir som vocal, desviava-se o foco da oralidade. Até que, no Congresso de Milão, ocorre a proibição do uso da língua de sinais.



Figura 6: dia\_do\_surdo2.jpg  
Fonte: [www.edmarciuscarvalho.blogspot.com](http://www.edmarciuscarvalho.blogspot.com)

No período de 1970 a 1992, os surdos se fortaleceram e reivindicaram os seus direitos. Desde aquela época, as escolas tradicionais existentes no método oral de filosofia e, até hoje, boa parte delas vem adotando o modelo inclusivo em que a língua de sinais se constitui elemento primordial para o atendimento educacional dos alunos surdos.

Em 2002, foi promulgada uma lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação objetiva e de utilização das comunidades surdas no Brasil. Em 2005, foi promulgado um decreto que tornou obrigatória a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio (curso normal) e superior (Pedagogia, Educação Especial, Fonoaudiologia e Letras). Desde então, as instituições de ensino vêm procurando se adequar a esses regimentos legais.



Figura 6: dia\_do\_surdo2.jpg  
Fonte: [www.edmarciuscarvalho.blogspot.com](http://www.edmarciuscarvalho.blogspot.com)

Assim, a Libras assume um papel linguístico em destaque no cenário nacional da educação, permitido pela realidade da comunicação, dentro de um modelo multicultural, como uma perspectiva humanizadora, oportunizando, nos espaços sociais, uma leitura de mundo que respeita a diversidade.

#### **4 ALFABETO MANUAL**

A datilologia ou alfabeto manual é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais na sua forma escrita, porém, por meio das mãos. É útil para se entender melhor a comunidade surda, uma vez que faz parte da sua cultura e surge da necessidade de contato com os cidadãos ouvintes.

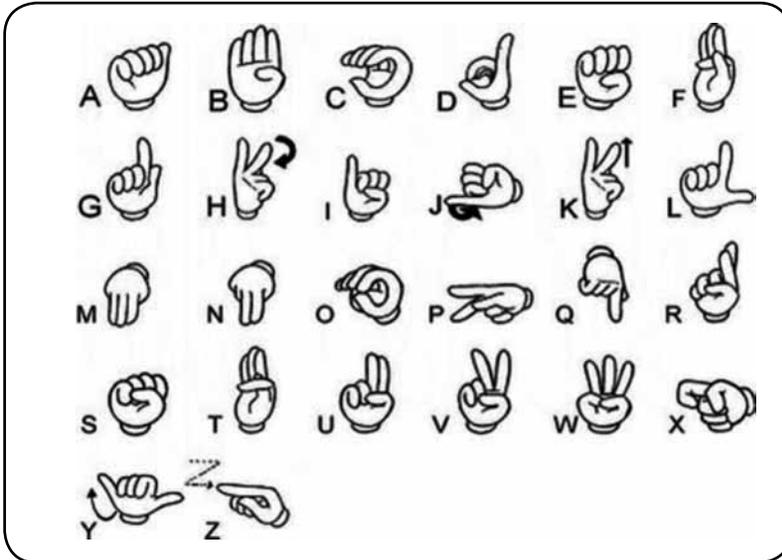
Em geral, é um erro comparar o alfabeto manual com a língua de sinais, quando, na realidade, o alfabeto é a anotação, por meio das mãos, das letras das línguas orais e dos seus principais caracteres.

A datilologia foi inserida nas línguas gestuais, por educadores, tanto ouvintes quanto surdos, e serve de ponte entre a língua gestual e a língua oral. Ela é usada em muitas línguas de sinais, com vários propósitos: representar palavras (especialmente nomes de pessoas ou de localidades) que não têm sinal equivalente, ou para ênfase ou clarificação, ou ainda para ensinar ou aprender uma determinada língua de sinais.

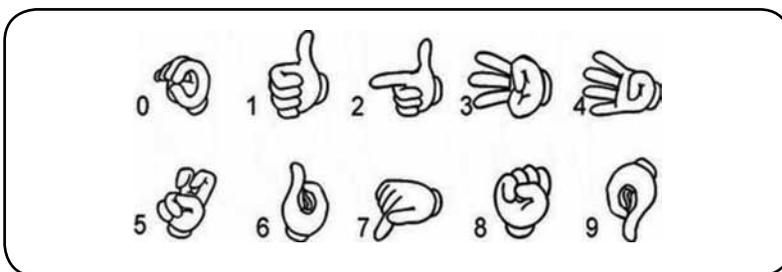
Outro equívoco também é pensar que o alfabeto manual é igual em todas as línguas de sinais. Embora haja semelhanças em muitos alfabetos manuais de línguas de sinais diferentes, observam-se muitas diferenças em suas estruturas manuais. Vejamos:

### 4.1 Alfabeto e números na Língua Brasileira de Sinais

#### ALFABETO



#### NÚMEROS

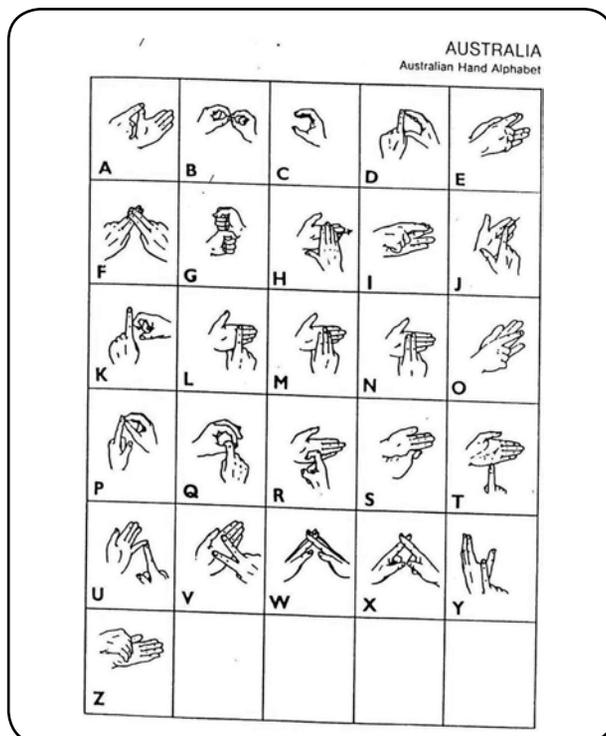


## 4.2 Alfabeto manual em outras línguas de sinais

### Argentina



### Austrália



### Bélgica

BELGIUM  
Belgian Hand Alphabet

a	b	c	d	e
f	g	h	i	j
k	l	m	n	o
p	q	r	s	t
u	v	w	x	y
z				

### Coreia

KOREA  
Korean Hand Alphabet

k, g	n	t, d	l, r	m	p, b
s, hs	o	i, ch	ch	k	t
p	h	z, sh	a	ya	
u	yu	o	yo	oo	yoo
eu	ee, i	ea	yea	e	ye
wo	woe	wee			

Espanha

SPAIN  
Spanish Hand Alphabet

A	B	C	D	E
F	G	H	CH	I
J	K	L	LL	M
N	Ñ	O	P	Q
R	RR	S	T	U
V	W	X	Y	Z

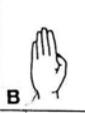
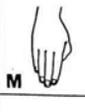
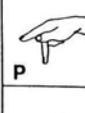
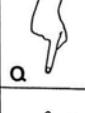
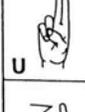
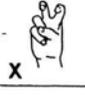
EUA

UNITED STATES OF AMERICA  
American Hand Alphabet

A	B	C	D	E
F	G	H	I	J
K	L	M	N	O
P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y
Z				

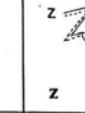
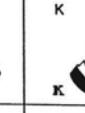
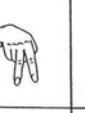
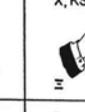
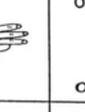
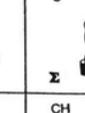
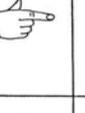
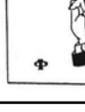
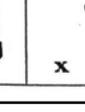
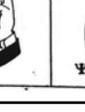
### França

FRANCE  
French Hand Alphabet

 A	 B	 C	 D	 E
 F	 G	 H	 I	 J
 K	 L	 M	 N	 O
 P	 Q	 R	 S	 T
 U	 V	 W	 X	 Y
 Z				

### Grécia

GREECE  
Greek Hand Alphabet

 Α	 Β	 Γ	 Δ
 Ε	 Ζ	 Η	 Θ
 Ι	 Κ	 Λ	 Μ
 Ν	 Ξ, ΚΣ	 Ο	 Π
 Ρ	 Σ	 Τ	 Υ
 Φ	 Χ	 Ψ	 Ω

Holanda

**FINGERSPROG eller HAANDALPHABET**

til Brug i det Kongelige Institut for Døvstumme i Kjøbenhavn

Aa	Bb	Cc	Dd	Ee	Ff	Gg	Hh	Ii	Jj
Kk	Ll	Mm	Nn	Oo	Pp	Qq	Rr	Ss	Tt
Vv	Ww	Xx	Yy	Zz					

Courtesy of Lars von der Leth (Copenhagen, Denmark)

This is the earliest Danish manual alphabet, first used in 1807 when Peter Atke Castberg (1779-1823) founded the Royal Institute for the Deaf and Mute in Copenhagen.

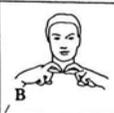
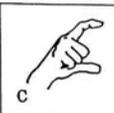
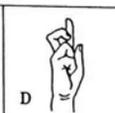
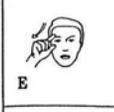
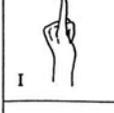
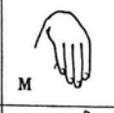
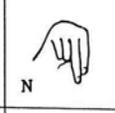
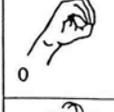
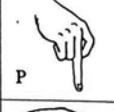
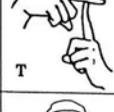
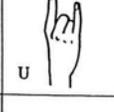
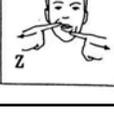
Iogoslávia

YUGOSLAVIA  
Yugoslavian Hand Alphabet

A	B	V	C	D
E	F	G	H	I
J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S
T	U	V	W	X
Y	Z			

### Itália

ITALY  
Italian Hand Alphabet

### Japão

Japanese Hand Alphabet

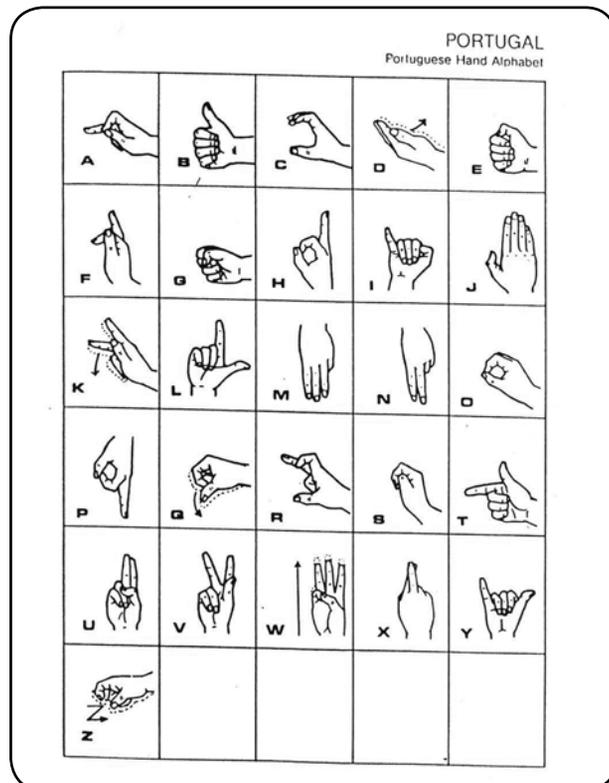
										
あ	か	さ	た	な	は	ま	や	ら	わ	ん
										
い	き	し	ち	に	ひ	み		り		
										
う	く	す	つ	ぬ	ふ	む	ゆ	る		
										
え	け	せ	て	ね	へ	め		れ		
										
お	こ	そ	と	の	ほ	も	よ	ろ	を	ぞ

JAPAN  
Japanese Hand Alphabet

México



Portugal



## Venezuela

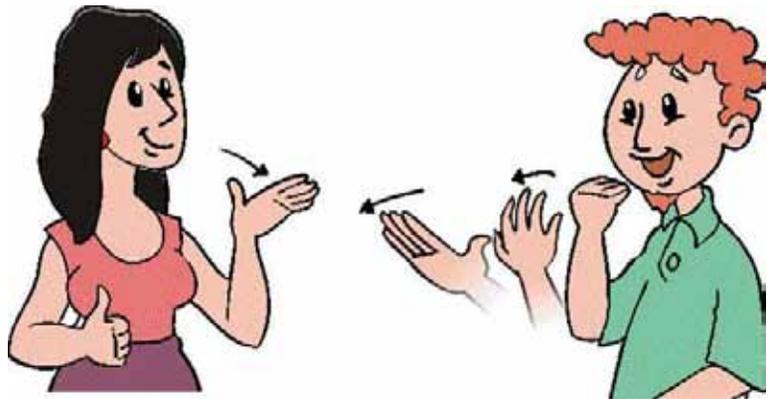
VENEZUELA  
Venezuelan Hand Alphabet

A	B	C	D	E
F	G	H	CH	I
J	K	L	LL	M
N	Ñ	O	P	Q
R	S	T	U	V
W	X	Y	Z	

Fonte: [enfibras.blogspot.com/2009/03/alfabeto-manual-em-varios-idiomas-na.html](http://enfibras.blogspot.com/2009/03/alfabeto-manual-em-varios-idiomas-na.html)

### VAMOS APRENDER ALGUNS SINAIS PARA SAUDAÇÕES:





TUDO BEM?

BEM!



EU SOU OUVINTE

EU USO LIBRAS



BOM DIA



BOA TARDE



BOA NOITE

## 5 O RECONHECIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais, graças à luta sistemática e persistente das comunidades surdas, foi reconhecida no Brasil como a Língua Oficial da Pessoa Surda, com a publicação da Lei nº 10.436 de 24 de abril, de 2002 e o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

A conquista deste direito traz significados na vida social e política da nação brasileira. O provimento das condições básicas e fundamentais de acesso à Libras se faz indispensável. Requer o seu ensino, a formação de instrutores e intérpretes, a presença de intérpretes nos locais públicos e a sua inserção nas políticas de saúde, educação, trabalho, esporte e lazer, turismo e, finalmente, nos meios de comunicação e nas relações cotidianas entre pessoas surdas e ouvintes.

Tais conquistas, decorrentes destas lutas sociais, constroem novas oportunidades para que o surdo possa integrar-se à luta pelo seu próprio desenvolvimento e pela valorização de sua condição sociocultural.

Abaixo, vamos observar a lei e o decreto citados e compreender a dinâmica estrutural pela qual os ambientes escolares e não escolares precisam se adaptar pensando a promoção da inserção social dos surdos:



### LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Texto publicado no D.O.U. de 25.4.2002

**DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

## CAPÍTULO II

### DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

## CAPÍTULO III

### DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5o A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1o Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2o As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6o A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1o A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2o As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 7o Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste

Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1o Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2o A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8o O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7o, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1o O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2o A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3o O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9o A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a

educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

## CAPÍTULO IV

### DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

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.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

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.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

## CAPÍTULO V

### DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e

à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1o O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

## CAPÍTULO VI

### DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4o O disposto no § 2o deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1o Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

## CAPÍTULO VII

### DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de

assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1o O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2o O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3o da Lei no 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

## CAPÍTULO VIII

### DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação,

conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

§ 1o As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2o O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput.

## CAPÍTULO IX

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta

e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad



ATIVIDADES

1 Após os destaques sobre alguns mitos que foram criados sobre as línguas de sinais e sobre os surdos, construa um boletim informativo, com o conteúdo que ajude a população a desconstruir alguns mitos sobre a Língua de Sinais Brasileira. Você pode escolher alguns dos mitos trabalhados na unidade e usar a sua criatividade.

2 Praticar e exercitar a língua de sinais é uma das melhores formas de adquirir fluência na língua. Mostre que você praticou bastante o alfabeto manual e responda às questões que o tutor aplicará individualmente em sala de aula, utilizando apenas o alfabeto manual e os números aprendidos. Estas questões serão elaboradas pelo tutor.

3 Após fazer a leitura da Lei de Libras e do decreto, responda aos seguintes questionamentos na forma de debate em sala de aula:

- Destacar os elementos relevantes dentre os artigos da Lei e do decreto, considerando a inclusão social dos surdos e sua relação com a Educação. Levante questionamento e críticas referentes à questão.
- A disciplina Libras, ofertada nos cursos de nível superior, é relevante neste processo de inclusão? Justifique.
- De acordo com tais registros, quais seriam os elementos que você considera relevantes para que a escola e/ou instituições ofereçam ao atendimento do surdo?
- Faça uma análise crítica sobre o que propõem os documentos legais referentes à inclusão dos surdos e o

que de fato as escolas ou instituições têm ofertado aos surdos. (considere a sua área de atuação).

**RESUMINDO**

Nesta unidade, você aprendeu sobre os mitos que foram construídos pela sociedade, a partir de um processo histórico e social, com referência aos surdos e à língua de sinais, e que precisam ser repensados, justamente porque refletem os olhares sociais e a construção de saberes e práticas sobre a educação dos surdos e sobre as relações sociais em que estão inseridos.

Também foi discutido sobre a história da língua de sinais e os processos excludente pelos quais os surdos vivenciaram, e se posicionaram de forma resistente, até que o reconhecimento legal da Libras enquanto língua acontecesse e tornasse obrigatório o uso e difusão nos espaços escolares e não escolares.

Vimos o alfabeto e os números utilizados na Libras, bem como em outras línguas de sinais, e a importância da prática para que o aprendizado seja efetivado da melhor forma.

Agora, ao encontrar um surdo, você já pode se identificar e cumprimentá-lo. Vá em frente!



REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. e VILHALVA, S. **Língua de Sinais: Processo de Aprendizagem como Segunda Língua**. 2005. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br>

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

BURNIER, Padre Vicente de Paulo Penido. A história da linguagem de sinais no Brasil. In: HOEMANN, Harry W.; OATES, Pe Eugênio; HOEMANN, Shirley A. **Linguagem de Sinais no Brasil**. Porto Alegre: Ed Pallotti, 1983.

CAPOVILLA, Fernando C; CAPOVILLA, Alessandra G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação do surdo congênito. In: RODRIGUES, Cássio; TOMITCH, Leda Maria Braga (et.al.) **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAVALCANTE, Marilda C. **Estudos sobre a educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. DELTA, volume 15. São Paulo: Special Issue , 1999.

CÁRNIO, Maria S.; COUTO, Maria Inês V.; LICHTIG, Ida. Linguagem e Surdez. In: LACERDA, Cristina B. F.; NAKAMURA, Helenice e LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia: Surdez e abordagem Bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

CAPOVILLA, F. C. & RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. São Paulo, SP: EDUSP. 2001.

COSTA, Antônio Carlos; STUMPF, Marianne Rossi; FREITAS, Juliano Baldez; DIMURO, Graçaliz Pereira. **Um convite ao processamento da língua de sinais**. <<http://gmc.ucpel.tche.br/TIL2004/til-2004-slides.pdf>>. UCEPEL-RS, PGIE / UFRGS, RS, PPGC / UFRGS, RS, Brasil. Acessado em 06/011/2011.

FELIPE, Tanya A; MONTEIRO, Myrna S. **Libras em Contexto: curso básico, livro do professor instrutor – Brasília : Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.**

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e o desejável conhecimento do sujeito**. Educação & Realidade v.24 n° 1, Porto Alegre UFRGS, jan. /jun. 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II - O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

Freeman, R. D.; Carbin, C. F.& Boese, R. J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1999.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: História e Política Públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1998.

MOURA, Maria Cecília de, LODI, Ana Claudia B., HARRISON, Kathryn M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. Bibliografia: p. 327-357.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. **Curso de**

**Libras 1.** Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

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

QUADROS, R. M. de. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição.** Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. 1995.

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

QUADROS, R. M. O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. **Revista Espaço.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

REIS, Flaviane, **Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica.** Florianópolis : UFSC/GES/CED – Dissertação de Mestrado, 2006.

SÁ, Nídia Limeira de. **Existe uma cultura surda?** *Artigo* disponível em [http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/cultura\\_surda.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/cultura_surda.doc). Acessado em 28/03/2007.

SÁ, Nídia Limeira. **A produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos: práticas discursivas em educação.** Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU - Tese de Doutorado, 2001.

SILVA, Fábio I.; SCHMITT, Deonísio; BASSO, Idavania M. S. Língua Brasileira de Sinais: pedagogia para surdos. **Caderno Pedagógico I.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Lingüística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

\_\_\_\_\_. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professorleitor. In: MARINHO, Marildes (Org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB p. 31-76, 2001.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_, **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSE, 1999.

\_\_\_\_\_. A escolarização da criança surda e o professor especializado. In: Fórum. Vol 7 (jan/jun) Rio de Janeiro INES, 2003.

VASCONCELOS, Silvana Patrícia; SANTOS, Fabrícia da Silva; SOUZA, Gláucia Rosa da. **LIBRAS: língua de sinais. Nível 1**. AJA - Brasília : Programa Nacional de Direitos Humanos. Ministério da Justiça / Secretaria de Estado dos Direitos Humanos CORDE, 2009.

## *Suas anotações*

A page of ruled lines for taking notes, consisting of 25 horizontal dotted lines.

# **2ª UNIDADE**

---

**ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS DA LÍNGUA  
BRASILEIRA DE SINAIS**



## OBJETIVOS

- Compreender os conceitos da Libras, identificando as semelhanças e diferenças entre as línguas de sinais e as línguas orais;
- conhecer os elementos da estrutura linguística da Libras, reconhecendo-a como uma língua natural para os sujeitos surdos.



### leitura recomendada

QUADROS, Ronice Muler de. KARNOOP, Lodenir Becker. **Língua de sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artemed, 2004.



## 1 INTRODUÇÃO

Nesta unidade, você vai conhecer que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua usada pela maioria dos surdos dos centros urbanos brasileiros e reconhecida pela Lei, como já vimos na unidade anterior. Ela é derivada tanto de uma língua de sinais autóctone (da população local) quanto da língua gestual francesa. Por isso é semelhante a outras línguas de sinais da Europa e da América.

Assim como as diversas línguas naturais e humanas existentes, ela é composta por níveis linguísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Da mesma forma que nas línguas orais-auditivas existem palavras, nas línguas de sinais também existem itens lexicais, que recebem o nome de sinais. A diferença é sua modalidade de articulação, a saber: visual-espacial, ou cinésico-visual, para outros. Assim sendo, para se comunicar em Libras, não basta apenas conhecer sinais. É necessário conhecer a sua gramática para combinar as frases, estabelecendo comunicação.

Os sinais surgem da combinação de configurações de mão, movimentos e de pontos de articulação — locais no espaço ou no corpo onde os sinais são feitos, os quais, juntos, compõem as unidades básicas dessa língua. Assim, a Libras se apresenta como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Como em qualquer língua, também na Libras existem diferenças regionais. Portanto, deve-se ter atenção às suas variações em cada unidade federativa do Brasil. Assim, nesta unidade, conheceremos estes elementos linguísticos que caracterizam a Libras e a define enquanto língua.

## 2 COMPREENDENDO AS ESTRUTURAS LINGUÍSTICAS

### 2.1 Conceito:

O que é a Libras?

É a língua natural dos surdos. A Libras como toda Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua. (CAPOVILLA, 2005)

Mesmo com as diferenças peculiares a cada língua, todas as línguas possuem algumas semelhanças que a identificam como língua e não linguagem, como, por exemplo, a linguagem das abelhas, dos golfinhos, dos macacos, enfim, a comunicação dos animais.

Podemos identificar uma semelhança entre as línguas em que todas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, ou seja, todas possuem os seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

No nível fonológico, as línguas são formadas de fonemas. Os fonemas só têm valor contrastivo, não têm significado; mas, a partir das regras de cada língua, se combinam para formar os morfemas e estes as palavras. Na língua portuguesa, os fonemas {M} {N} {E} {I} {A} {S}

podem se combinar e formar a palavra {MENINAS}.

No nível morfológico, esta palavra é formada pelos morfemas {MENIN} {A} {S}. Diferentemente dos fonemas, cada um destes morfemas tem um significado: {MENIN} é o radical desta palavra e significa “criança”, o morfema {A} significa “gênero feminino” e o morfema {S} significa “plural”.

No nível sintático, esta palavra pode se combinar com outras para formar a frase, que precisa ter um sentido em coerência com o significado das palavras em um contexto, o que corresponde aos níveis semântico (significado) e pré-dogmático (sentido no contexto: onde está sendo usada) respectivamente.

## 2.2 Semelhanças e diferenças entre as línguas

Ao falarmos em língua de sinais, estamos nos referindo a uma língua de produção manuo-motora e de recepção visual, com vocabulário e gramática próprios, não dependente da língua oral, usada pela comunidade surda e alguns ouvintes, tais como parentes de surdos, intérpretes, professores e outros.

### 2.2.1 Aspectos comuns

- Arbitrariedade: as línguas orais são maioritariamente arbitrárias, não se depreende a palavra simplesmente pela sua representatividade, mas é necessário conhecer o seu significado. A iconicidade encontra-se presente nas línguas de sinais, mais do que nas orais, mas a sua arbitrariedade continua a ser dominante. Embora, nas línguas de sinais, alguns gestos sejam totalmente icônicos, é impossível, como nas línguas

orais, depreender o significado da grande maioria dos sinais, apenas pela sua representação.

- Comunidade: as línguas orais têm uma comunidade que as adquire, como língua materna, cujo desenvolvimento se faz através de uma comunidade de origem, passando pela família, a escola e as associações. Todas as línguas orais têm variações linguísticas. Todas as línguas gestuais possuem estas mesmas características.
- Sistema linguístico: as línguas orais são sistemas regidos por regras. O mesmo acontece com as línguas de sinais, conforme referenciado por Stokoe (1960).
- Produtividade: as línguas orais possuem as características da produtividade e da recursividade, sendo possível aos seus falantes nativos produzirem e compreenderem um número infinito de enunciados, mesmo que estes nunca tenham sido produzidos antes. Acontece o mesmo com as línguas de sinais, sendo encontradas a criatividade e a produtividade nas produções, por exemplo, da Língua Gestual Portuguesa (LGP), pelos seus gestuantes nativos, parecendo não haver limite criativo.
- Aspectos contrastivos: as línguas orais possuem aspectos contrastivos, isto é, as unidades fonológicas do sistema de determinada língua estabelecem-se por oposições contrastivas, ou seja, em pares de palavras, em que a substituição de uma unidade fonológica (um fonema) por outra altera o significado da palavra (por exemplo: parra e barra). Acontece o mesmo nas línguas de sinais, sendo que, em vez de unidade fonológica, muda um pequeno aspecto do sinal.
- Evolução e renovação: as línguas orais modificam-se, como no caso das palavras que caem em desuso,

outras que são adquiridas, a fim de aumentar o vocabulário ou ainda quando as palavras ganham novos significados. O mesmo acontece nas línguas de sinais, a fim de responder às necessidades que a evolução sociocultural impõe (por exemplo, na LGB, os seis gestos de “comboio”, ou os gestos de “filme”).

- **Aquisição:** a aquisição de qualquer língua oral é natural, desde que haja um ambiente propício a partir do nascimento. Na língua gestual acontece de igual forma, não tendo o indivíduo surdo que exercer esforço para aprender uma língua de sinais, ou necessidade de qualquer preparação especial.
- **Funções da linguagem:** as línguas orais podem ser analisadas de acordo com as suas funções. O mesmo acontece com as línguas de sinais. As funções são: a função referencial, a emotiva, a conotativa, a fática, a metalinguística e a poética.
- **Processamento:** embora usando modalidades de produção e percepção, as línguas orais e de sinais são processadas na mesma área cerebral.
- Outra semelhança entre as línguas é que os usuários de qualquer língua podem expressar seus pensamentos diferentemente, por isso uma pessoa que fala uma determinada língua a utiliza de acordo com o contexto: o modo de se falar com um amigo não é igual ao de se falar com uma pessoa estranha. Isso é o que se chama de registro. Quando se aprende uma língua, está aprendendo também a utilizá-la a partir do contexto.

Encontramos também um ponto semelhante o fato que todas as línguas possuem diferenças quanto ao seu uso em relação à região, ao grupo social, à faixa etária e ao sexo. O ensino oficial de uma língua sempre trabalha com a norma

culta, a norma padrão, que é utilizada na forma escrita e falada e sempre toma alguma região e um grupo social como padrão.

Ao se atribuir às Línguas de Sinais o *status* de língua é porque elas, embora sendo de modalidade diferente, possuem também estas características em relação às diferenças regionais, socioculturais, entre outras, e em relação às suas estruturas que também são compostas pelos níveis linguísticos já descritos. O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas, são denominados sinais nas Línguas de Sinais.

### **2.2.2 Aspectos específicos da Libras**

Linguistas apontam algumas propriedades exclusivas das línguas de sinais, tais como o uso de sinais simultâneos, o uso do espaço e a organização e ordem que daí resultam. Assim, as línguas de sinais possuem uma modalidade de produção motora (mãos, face e corpo) e uma modalidade de percepção visual.

Embora existam aspectos universais, pelos quais se regem todas as línguas de sinais, a comunicação gestual dos surdos não é universal. As línguas de sinais, assim como as orais, pertencem às comunidades onde são usadas, apresentando diferenças consideráveis entre as determinadas línguas.

As línguas de sinais não seguem a ordem e estrutura frásica das línguas orais, assim o importante não é colocar um sinal atrás do outro, como se faz nas línguas orais (uma palavra após a outra). O importante em sinais é representar a informação, reconstruir o conteúdo visual da informação, pois os surdos lidam com memória visual. As línguas de sinais possuem sua gramática própria, assim como as línguas orais possuem as suas, sendo elas totalmente independentes.

### 2.3 Aspectos gramaticais em Libras:

#### ■ Preposições e conjunções:

*Ex.: Eu ir casa. (LIBRAS)*

*Eu vou para casa. (LP)*

#### ■ Verbo ser e estar:

*Ex.: Você bonito(a). (LIBRAS)*

*Você é bonito(a). (LP)*

*Eu feliz! (LIBRAS)*

*Eu estou feliz! (LP)*

O nível semântico refere-se à questão conceitual, de significação. Há sinais sinônimos, homônimos etc.

*Ex. de sinais sinônimos: bonito(a), lindo(a)*



*Ex. de sinais homônimos: laranja, sábado*



(Fonte: Dicionário Enciclopédico Trilíngue, CAPOVILA, 2005)

O sistema pragmático se relaciona com o contexto linguístico. Nesse sentido a expressão facial/corporal modifica a informação dada.

*Ex.: Blusa bonita! (LIBRAS)      Que blusa bonita! (LP)*

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato, em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros, portanto, nas Línguas de Sinais, podem ser encontrados os seguintes parâmetros:

- Configuração das mãos: são formas das mãos, que

podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador. Os sinais APRENDER, LARANJA e AMAR têm a mesma configuração de mão.



(Fonte: Dicionário Enciclopédico Trilingue, CAPOVILA, 2005)

- Ponto de articulação: é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor). Os sinais TRABALHAR e BRINCAR são feitos no espaço neutro e os sinais APRENDER e PENSAR são feitos na testa;





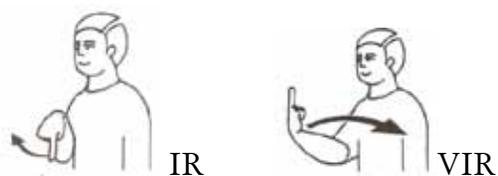
(Fonte: Dicionário Enciclopédico Trilíngue, CAPOVILA, 2005)

- Movimento: os sinais podem ter um movimento ou não. Os sinais citados acima têm movimento, com exceção de PENSAR que, como o sinal DE JOELHO, não tem movimento;



(Fonte: Dicionário Enciclopédico Trilíngue, CAPOVILA, 2005)

- Orientação: os sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal, como os sinais QUERER E QUERER-NÃO; IR e VIR;



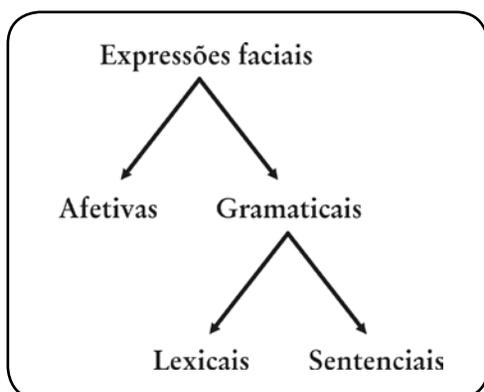
(Fonte: Dicionário Enciclopédico Trilíngue, CAPOVILA, 2005)

- Expressão facial e corporal: muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal, como os sinais TRISTE e CANSADO.



(Fonte: Dicionário Enciclopédico Trilíngue, CAPOVILA, 2005)

As expressões faciais são divididas na Libras em duas categorias:



As expressões faciais afetivas são aquelas que compõem os sinais que expressam sentimentos/estado. Por exemplo, os sinais:

TRISTE

ALEGRE

RAIVA

CANSADO

As expressões faciais gramaticais lexicais estão ligadas ao grau dos adjetivos:

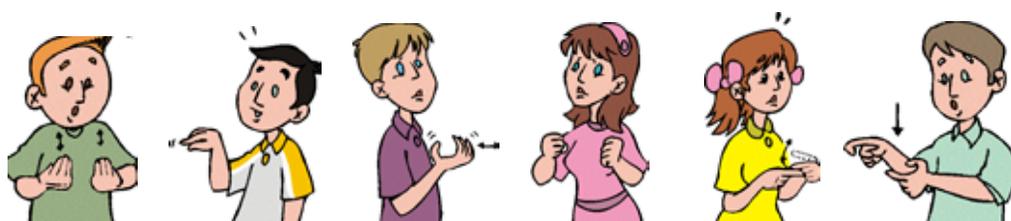
BONITO

BONITINHO

BONITÃO

E as expressões faciais gramaticais sentenciais estão ligadas às sentenças:

INTERROGATIVAS:



COMO?

O QUE?

QUERER?

PODE?

POR QUE?

ONDE?

## AFIRMATIVAS/NEGATIVAS



SIM



NÃO



EXCLAMATIVAS

Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos que formam as palavras e estas formam as frases em um contexto.



## ATIVIDADES

1 Pesquisar e apresentar 10 (dez) sinais que tenham a mesma configuração de mãos.

2 Pesquisar e apresentar 10 (dez) sinais que tenham o mesmo ponto de articulação.

3 Construir um texto dissertativo, com no máximo 3 (três) laudas, discutindo a importância do reconhecimento da Libras enquanto forma legal de comunicação dos sujeitos surdos.

Tanto os sinais pesquisados quanto o texto produzido devem ser apresentados ao tutor em sala de aula.



## RESUMINDO

Nesta unidade, vimos que a língua de sinais é a uma língua natural para os surdos e, após o seu reconhecimento legal, ela deixa de ser considerada uma forma mímica de comunicação, recebendo o *status* de língua por possuir todos os elementos estruturais que formam todas as línguas, sejam elas línguas orais ou línguas de sinais.

Assim, existem muitas semelhanças entre estas línguas, bem como existem muitas diferenças gramaticais que vão constituir elementos específicos das línguas de sinais.

Os parâmetros linguísticos na Libras são correspondentes aos fonemas e morfemas das línguas orais. E assim como novas palavras surgem à medida que combinamos os morfemas, assim também novos sinais surgem a partir da combinação destes parâmetros.

Importante é sempre reconhecer a complexidade da Libras enquanto uma língua legítima, e que a difusão desta língua determinará a melhor inserção dos surdos nos ambientes sociais a partir da comunicação em sua língua natural.



## REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. **Educação de Surdos** - Col. Pontos e Contrapontos. Ed. Summus, 2007.

BRITO, Lucinda F. **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1997. (Série atualidades pedagógicas).

\_\_\_\_\_. **Integração social e educação de surdos.** São Paulo: Babel Editora, 2000.

CAPOVILLA, Fennando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira – O mundo do surdo em Libras.** Vol III 1 ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

DIDEROT, D. **Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam.** São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1993.

DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos - Diferentes Olhares.** São Paulo: Ed. Mediação, 2005.

ELLIOT, A. J. **A linguagem da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FALCÃO, Luiz Albérico. **Surdez, cognição visual e libras: estabelecendo novos diálogos.** Recife: Ed. do Autor, 2010.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro, Agir, 1990.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre. Artes Médicas, 2002.

GESSER, Audrei. **Libras? Que Língua É Essa?** Ed. Parabola Editorial, 2008.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do surdo na escrita de sujeitos.** São Paulo: Plexus, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. KARNOPP, Iodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

\_\_\_\_\_. BRASIL Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004

REDONDO, Maria Cristina da F. **Deficiência auditiva**. Brasília: Mec, 2001.

SACKS, Olive. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

SKLIAR, Carlos (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

STOKOE, W. C. (Revised Ed. Printed in 1978) *Sign Language Structure*. Silver Spring, MD: Linstok, 1960.

STROBEL, Karin Lilian. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.





# **3ª UNIDADE**

---

**LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO MEIO  
DE APROPRIAÇÃO DAS LINGUAGENS E OS  
USOS NO CONTEXTO ESCOLAR E NA VIDA  
COTIDIANA DOS FALANTES**



## OBJETIVOS

- Compreender a apropriação da Língua Brasileira de Sinais e sua aplicabilidade no atendimento educacional do surdo;
- compreender os elementos linguísticos para sua aplicabilidade de comunicação em todos os ambientes sociais nos quais os sujeitos surdos estão inseridos.



## 1 INTRODUÇÃO

Na unidade anterior, você aprendeu sobre a estrutura linguística da Língua Brasileira de Sinais, e sobre a importância de se reconhecer seu uso e difusão para a acessibilidade dos surdos. Nesta unidade, iremos discutir a importância deste reconhecimento linguístico no ambiente escolar e também em todos os ambientes sociais para que os surdos tenham oportunidade de comunicação e de inserção social.

## 2 A LIBRAS COMO L1 PARA OS SURDOS E O PAPEL DA ESCOLA NESTA NOVA REALIDADE

É notório que o centro do ensino escolar fundamenta-se na aprendizagem e na compreensão da escrita e da leitura. Quando a criança chega à escola, já possui muitos conhecimentos acerca das regras gramaticais, porém passa a usar a língua num contexto diferenciado daquele natural e cotidiano com o qual está familiarizada, ou seja, depara-se com uma linguagem nova, formal e padronizada, a fim de que possa escrever e compreender textos escritos (descontextualizar).

Partindo dessa constatação geral, somos confrontados com a questão peculiar dos alunos com surdez (indivíduos com perda maior ou menor da percepção auditiva), que representam uma clientela específica, com aspectos que não podem ser desconsiderados.

Considerando que os indivíduos com surdez não acessam a informação escrita como as outras pessoas (dificuldades decorrentes da falta de audição), esclarecendo, inclusive, que mesmo os usuários de prótese não têm a audição como a de pessoas comuns, e muitas vezes escutam sons distorcidos ou diferentes de nossa realidade de ouvintes, percebemos que estes indivíduos apresentam uma

grande resistência à escrita e à leitura de textos e informações escritas, em geral.

Diante dessa realidade, questiono sobre o que temos feito ou sobre o que podemos fazer, enquanto educadores, para reduzir a distância que existe entre a linguagem específica do aluno com surdez, baseada na LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - a qual funciona como língua 1 para o mesmo, por apresentar um aprendizado natural e mais facilitado, e o Português, considerado língua 2, para este mesmo aluno; sabendo que as duas línguas possuem princípios e regras diferenciadas.

Neste aspecto, compreendemos a L1 a primeira língua de aquisição do indivíduo, e L2 a segunda língua de aquisição. Para nós que somos ouvintes e brasileiros, temos, portanto, a Língua Portuguesa como L1 e teríamos o aprendizados de outros idiomas como L2. Para o surdos, a língua de sinais se torna a sua L1; e, conseqüentemente, a Língua Portuguesa ou demais idiomas se caracterizam como L2, ou segunda língua.

Devemos pensar, no entanto, que todos nós, surdos ou ouvintes, vivemos em uma sociedade que tem como base linguística a língua materna dos falantes nativos do país (no caso do Brasil, o Português), e não a língua de sinais (realidade de um grupo minoritário).

Por não haver o *feedback* via audição, pelos surdos, torna-se muito difícil a compreensão do mecanismo do Português, nos moldes tradicionais da escola, principalmente para aqueles que possuem perda severa e profunda.

Constata-se, desta forma, através do uso de metodologias equivocadas, um expressivo fracasso escolar por parte dos alunos com surdez.

Como um primeiro caminho para a busca de alternativas efetivas que os auxiliem na melhor estruturação de sua linguagem, se faz urgente a compreensão dos efeitos das concepções que orientaram e continuam a orientar,

na maioria das escolas, a constituição da linguagem destes sujeitos.

### 3 OS SURDOS E OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS



(Fonte: loungeempreendedor.blogspot.com)

Atualmente, vivenciamos, no cenário nacional, grandes discussões, pesquisas, questionamentos, que trazem o diagnóstico de mudanças na perspectiva educacional, das políticas públicas e em diversos campos da sociedade, que acabam também por construir mudanças paradigmáticas, responsáveis por novas abordagens na classificação e interpretação dos fatos. As mudanças ocorrem nas ciências, nas novas tecnologias e no próprio comportamento do indivíduo frente a essas alterações, reconhecendo que as rupturas nas situações já estabelecidas vão sendo inevitáveis, muito embora sejam, em alguns casos, desconfortáveis e dolorosas. Inaugura-se um novo tempo, com novas possibilidades, novas propostas.

Quando pensamos a educação de surdos e, principalmente, suas especificidades linguísticas, compreendemos a grande necessidade de novos olhares para este público, e quão importante é a mudança paradigmática neste contexto.

Os conhecimentos linguísticos desses indivíduos podem apresentar sérias deficiências no que se refere ao domínio de suas estruturas, sobretudo na produção escrita, caso não sejam mediados adequadamente.

Segundo Fernandes (1990), essas dificuldades podem ser demonstradas por questões lexicais, falta de consciência de processos de formação de palavras, desconhecimento da contração de preposição com o artigo, uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos, uso inadequado das preposições, omissão de conectivos em geral e de verbos de ligação, troca do verbo ser por estar, uso indevido dos verbos estar e ter, colocação inadequada do advérbio na frase, falta de domínio e uso restrito de outras estruturas de subordinação.

Ao longo da história, três filosofias educacionais se destacaram na educação de surdos e continuam presentes em maior ou menor intensidade nas instituições e/ou escolas que atendem alunos com deficiência auditiva.

De acordo com Dorziat (1997, p. 13),

apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilingüismo.

Mediante tal afirmação, seria interessante apresentarmos um breve histórico da educação de surdos, a fim de situarmos as concepções filosóficas citadas.

Sacks (1998) conta que, até o final do século XV, não havia escolas para surdos, estes eram considerados incapazes de aprender. Em meados do século XVI, Girolano Cardano propôs um conjunto de princípios que prometia uma ajuda educacional e social para os surdos, afirmando que estes

podiam ser pensante, compreender símbolos gráficos ou combinações de símbolos associados a objetos ou figuras que os representassem. Assim, no início de 1555, surgiu a educação oral para crianças surdas. Algumas crianças surdas de famílias nobres aprenderam a falar e a ler para poderem ser reconhecidas como pessoas nos termos da lei e herdar títulos e propriedades de suas famílias.

Nos Estados Unidos, em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet, com Laurent Clerc, fundaram o Asilo Americano para Educação e Instrução dos Surdos Mudos (atual Universidade Gallaudet). Naquela época, houve uma grande valorização e aceitação da língua de sinais, aumentando o número de surdos alfabetizados na França, nos Estados Unidos e em outras partes do mundo.

Após esse período, ocorreu o chamado “ponto crucial” para a história dos surdos, onde tudo, que bem ou mal estava caminhando, mudou o percurso da história. Começou a surgir um movimento contra o uso de sinais por e para os surdos.

No ano de 1880, aconteceu um Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, no qual foi depreciado o uso da língua de sinais. Segundo Skliar (1997), esse Congresso não contou com a participação, tampouco com a opinião dos surdos, ao contrário, um grupo de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, sendo, então, decretado que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino de surdos.

A partir de então, banuiu-se completamente o uso dos sinais no ensino de alunos com surdez.



Fonte: enfibras.blogspot.com

#### **Oralismo**

é um método de ensino para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral, ou falada. Surdos que utilizaram deste método de ensino são considerados surdos oralizados.

Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico terapêutico da surdez, impondo uma visão patológica e um déficit biológico, os quais seriam reparados e/ou corrigidos pelas estratégias e recursos educacionais do Oralismo.

Dorziat (2005) nos esclarece que a concepção do Oralismo visa a integração dos surdos na comunidade de ouvintes, condicionando-os ao aprendizado e desenvolvimento da linguagem oral. Considera-se que, para a boa comunicação, a pessoa com surdez deva oralizar bem, sendo o principal objetivo dessa filosofia, como já foi apresentado, fazer uma reabilitação da criança surda em direção à “normalidade”, à “não surdez”.

As metodologias utilizadas no Oralismo se justificam por pressupostos e práticas diferenciadas, mas se unem no fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável e efetiva de comunicação do surdo.

De acordo com Dorziat (1997, p.13) “esse método procura assim reeducar auditivamente a criança surda pela amplificação de sons, juntamente com técnicas específicas de oralidade”.

Autores e pesquisadores na área de surdez como Sacks (1998) e Dorziat (1997), dentre outros, avaliam que o Oralismo e a supressão de sinais tiveram como consequência a deteriorização das conquistas educacionais dos sujeitos com surdez e do grau de instrução alcançados por esses indivíduos.

Alguns oralistas tentam justificar os resultados negativos ou incompreendidos do Oralismo, de forma geral, por aqueles que se contrapõem às suas ideias. Freeman, Carbin e Boese (1999, p. 145) fazem o seguinte comentário acerca dessas justificativas:

Em vez de questionar a sabedoria de sua abordagem restritiva, os oralistas argumentam que os resultados de um treinamento oral, reconhecidamente pobres, originam-se do fato de não se ter feito um diagnóstico o quanto antes, de não haver iniciado a amplificação cedo, de não se dispor de um aparelho auditivo corretamente ajustado, de não existir pessoal adequadamente qualificado, de não se ter conseguido motivar os pais, para que insistissem no uso constante do aparelho auditivo [...] as condições para o sucesso são objetivos ideais pelos quais alguns podem desejar lutar para alcançar, mas, ao mesmo tempo, essas condições são uma desculpa pronta para o que os outros consideram “insucessos”, na abordagem básica do tratamento da criança surda.

Marchesi, apud Chaves (1999) relata que, nos anos 60, ocorreu nos Estados Unidos um novo movimento, fruto da insatisfação com os resultados obtidos na educação de surdos, retomando, assim, as concepções que utilizavam a língua de sinais, enfatizando, nesse primeiro momento de transição, a Comunicação Total, sobretudo nas décadas de 70 e 80.

Podemos dizer que o grande mérito dessa concepção consiste em deslocar a língua oral como o grande e principal

objetivo na educação de sujeitos com surdez, priorizando a comunicação dos mesmos. O sujeito com surdez deixa de ser visto como portador de uma “patologia” e passa a ser considerado como uma pessoa capaz.

O principal objetivo da Comunicação Total consiste na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez e entre estes e os demais sujeitos.

De acordo com Denton (1976, p. 4), apud Freeman, Carbin, Boese (1999, p. 171), a definição frequentemente citada é a seguinte:

A Comunicação Total implica em que a criança com surdez congênita seja introduzida precocemente em um sistema de símbolos expressivos e receptivos, os quais ela aprenderá a manipular livremente e por meio dos quais poderá abstrair significados ao interagir irrestritamente com outras pessoas. A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.

Os maiores benefícios da Comunicação Total residem no fato de que esta encoraja a aceitação da criança surda como uma pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes, reforçando uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e de cada tipo ou grau de surdez.

Autores como Sanches (1990) e Dorziat (1997), dentre outros, afirmam que o grande problema desta filosofia é a mistura de duas línguas (Português + Língua

de Sinais), o que resulta numa terceira modalidade que é o Português sinalizado, onde ocorre a introdução de elementos gramaticais de uma língua na outra. Essa prática recebe, também, o nome de Bimodalismo e inviabiliza o uso adequado da língua de sinais.

Dorziat (1997, p.16) faz a seguinte observação a respeito dessa problemática:

Como não existem na língua de sinais componentes da estrutura frasal do Português (preposição, conjunção, etc.), são criados sinais para expressá-los. Além disso, utilizam-se marcadores de tempo, de número e de gênero para descrever a língua portuguesa através de sinais. A isto se chama de Português sinalizado. Outra estratégia utilizada pela Comunicação Total é o uso de sinais na ordem do Português, sem no entanto, usar marcadores, como no Português sinalizado. O que existe em ambos os casos é um ajuste da língua de sinais à estrutura da língua portuguesa.

A conclusão que alguns autores tiram do uso da Comunicação Total é que essa concepção, através de seus procedimentos comunicativos, serviu mais aos pais e professores ouvintes do que aos alunos com surdez.

A partir da efetivação de discussões como as que apresentamos acerca das práticas até então utilizadas junto aos sujeitos com surdez, surge uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, chamada Bilinguismo, e que passa a ser difundida e apreciada, sobretudo, a partir da década de 90.

Goldfeld (1997, p. 38) caracteriza o Bilinguismo da seguinte forma:

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngüe, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda

língua, a língua oficial de seu país[...]os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

O Bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

De acordo com Sacks (1998, p. 44):

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” [...] no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso.

Dessa forma, percebemos que, na instauração real do Bilinguismo, a língua de sinais é importante e imprescindível por possibilitar o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura; e a língua oral ou

escrita em Português possibilitará a comunicação com o meio.

Segundo Goldfeld (1998), há duas formas distintas de definição da filosofia bilíngue, quais sejam: a primeira, acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente esta deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. Por outro lado, existem aqueles que acreditam que os sujeitos com surdez devam aprender a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

De acordo com Bernardino (2000, p. 29):

A língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O Bilingüismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções lingüísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

Tendo havido um reconhecimento geral da surdez e das filosofias educacionais utilizadas ao longo da história, assim como uma apreciação geral de determinados autores acerca de cada uma delas, podemos dizer que estamos passando por um período de transição entre as ideias oralistas e aquelas que têm se baseado na utilização da Libras.

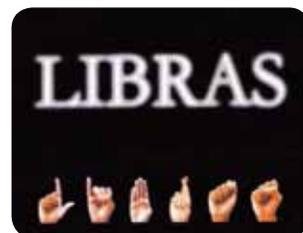


Figura: libras1.jpg  
Fonte: portalsaofrancisco.com.br

## 4 A DIFERENÇA NA ESCOLA: UM DIÁLOGO ENTRE VYGOTSKY E FOUCAULT

Pensar a escola a partir de um paradigma tradicional, pautado na verticalidade do conhecimento, na transmissão, memorização e o ato de decorar informações, significa pensar todo o processo pelo qual se valoriza a homogeneização e a padronização do fazeres pedagógicos.

O caráter elitista, homogeneizador e competitivo dessas escolas oprime o professor e o reduz a uma situação de isolamento e impotência, principalmente frente aos seus alunos com deficiência, pois são aqueles que mais amarram o desenvolvimento do processo escolar, em todos os seus níveis e séries. Diante disso, a saída encontrada pela maioria desses professores é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente entenda como ensiná-los.

No modelo histórico-cultural proposto por Vygotsky, a constituição do indivíduo é interpretada através do prisma do desenvolvimento psicológico, um processo concebido como internalização de formas culturais de atividade, e que consiste de um curso de transformações qualitativas nos modos de ação. Na explicitação do caráter cultural do desenvolvimento, é atribuído um papel fundamental à linguagem.

Nos textos de Vygotsky, que compõem os fundamentos da defectologia, o autor se detém em análises sobre o desenvolvimento e educação da criança surda. Em razão da plasticidade humana, é possível assumir que as leis de desenvolvimento são comuns às crianças com ou sem deficiência, embora essas últimas apresentem uma organização psicológica diferente daquelas.



### Lev Semenovitch Vygotsky

Psicólogo bielo-russo, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Veio a ser descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais muitos anos após a sua morte, que ocorreu em 1934, por tuberculose, aos 37 anos.



Figura: Vygotsky  
www.mdtbvygotsky.blogspot.com

A deficiência não torna a criança incapaz, ela tem possibilidades diferentes. E, nesta perspectiva, a deficiência não deve ser vista como fraqueza ou falta, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura. Por isso o planejamento educacional deve voltar-se para os pontos em que a criança é forte.

Assim, Vygotsky enfatiza a importância da educação social de crianças com deficiência, no potencial da criança para o desenvolvimento normal. Esta ênfase estava ligada à análise de Vygotsky do papel de qualquer defeito físico na criança. Ele afirmava que as deficiências corporais afetavam em primeiro lugar as relações sociais da criança. O efeito orgânico manifesta-se como uma mudança na situação social da criança. Assim, todos que tenham contato com a criança deficiente iriam tratá-la de uma maneira diferente das outras crianças, de modo positivo ou negativo.

Na visão de Vygotsky, era o problema social resultante de uma deficiência física que deveria ser considerado como problema principal. A partir daí, ele passou a raciocinar que a educação social, baseada na compensação dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para os deficientes. Segundo Vygotsky, as escolas não deveriam isolar essas crianças com deficiências; ao contrário, deveriam integrá-las tanto quanto possível na sociedade.

Para Vygotsky, portanto, a cegueira e a surdez não eram mais do que a falta de uma das possíveis vias para a formação de reforços condicionados com o ambiente. A solução era simplesmente a substituição da via tradicional por outra e, conseqüentemente, não era necessária nenhuma teoria especial para o tratamento de crianças cegas e surdas. Assim, passamos a compreender que a educação de pessoas com deficiências perpassa por uma mudança de paradigma

### Defectologia

É o campo de estudo que se compreende as pessoas que apresentam algum tipo de "defeito" – aqueles que não se enquadram nos parâmetros da normalidade. Seja sob uma condição física, seja sob uma condição psicológica.



Figura: libras.jpg

Fonte: conhecimentoepisteme.blogspot.com



Michel Foucault

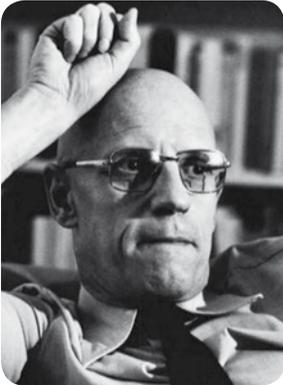


Figura: Foucault  
Fonte: faceavoento.wordpress.com

Foi um importante filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France de 1970 a 1984. Todo o seu trabalho foi desenvolvido em uma arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso. Seu trabalho também se concentrou sobre a relação entre poder e governamentalidade, e das práticas de subjetivação.

educacional, em que os olhares sobre a deficiência devem ser deslocados para a condição de diferença destes indivíduos e, conseqüentemente, a compreensão da educação neste *locus*, situa-se no que Foucault vai identificar como relações de poder.

Compreender a noção de sujeito, sujeição e subjetivação em Foucault nos leva a buscar a gênese destas imposições a que estamos expostos desde o momento em que nascemos: as condutas, as regras morais, para pensar diferente do que pensamos. Da mesma forma que Foucault (2001) se refere às ciências, em que não foi o louco que criou a psiquiatria e sim a psiquiatria que criou o louco, podemos dizer que não foram os surdos que criaram os saberes médicos (com seus desdobramentos: fonoaudiologia, psicologia, pedagogia) sobre a surdez, mas foram estes lugares do discurso que criaram as práticas de correção e reabilitação a que os surdos foram submetidos.

Estas áreas do saber não criaram, portanto, o sujeito surdo, mas criaram efetivamente o deficiente auditivo. Esta particular forma de poder que, revestida de bondade e sob o manto de uma preocupação com a saúde e o bem-estar, foi aperfeiçoando formas de assujeitamento, melhor dizendo de 'submissão da subjetividade' do indivíduo surdo, numa combinação de técnicas de individualização e procedimentos totalizantes, enredando o outro através de práticas de disciplina, controle, cerceamentos (FISCHER, 1999).

Torna-se necessário delimitar, tomando por base o pensamento de Foucault, o que se entende por *normalização*. O autor traz questionamentos que confrontam a própria ideia de normalização, uma vez que a formação da normalidade descansa no consentimento dos indivíduos e que ela não aspira a normalizar sua maneira de se autoconstituir nem tampouco a submetê-los a uma 'normalidade'. Somente sob esta condição poderiam ser aceitáveis as decisões

de estabelecer a *normatividade* (validez fundamentada e obrigatoriedade), sem, ao mesmo tempo, prescrever *normalidade* (formas de vida dominadas por normas).

Daí é possível compreender que a norma, quando atrelada à normalidade e à normalização, é excludente em relação ao enfoque que Foucault dá para a questão ética, tendo em vista o acento singular ou estético aí existente. Tratar-se-ia de uma relação excludente, tanto na medida em que a normalização implica medidas comparativas voltadas para a individualização máxima de cada um, voltadas para a formatação homogeneizante do ser conforme padrões, modelos ou preceitos, quanto na medida em que implica o acento nos códigos morais que prescrevem deveres universais e obrigatórios voltados para a subjetivação dos indivíduos.

Já a normatização iria se referir a certo ordenamento que possibilitasse a vida coletiva, útil e imprescindível, desde que posto em um contexto que garantisse a crítica de qualquer normatividade, desde que pudesse ser revisto e reinventado. O autor se refere, em sentido estrito, ao plano normativo como aquele em que se definem – para nosso comportamento – as normas, as autorizações regulares e as proibições. Entendemos que tal plano refere-se às regras sociais ordenadoras que adquirem legitimidade e validade, na medida em que sejam consideradas úteis ou necessárias para a viabilização das relações entre os sujeitos, algo distinto de normas que visem constituí-los a partir de padrões homogeneizantes, destinadas a sujeitá-los a identidades rigidamente pré-determinadas. E, neste aspecto, interligamos tais argumentos à ideia de poder normativo tanto exposto por Foucault.

Assim, os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, os modos de subjetivação, aparecem e se desenvolvem historicamente como “*práticas de si*, embora vigorem dentro de práticas discursivas (saberes) e práticas de poder que

testemunham pela descontinuidade de suas formas históricas” (FOUCAULT, 1984, p. 23). A subjetividade, o sujeito, para Foucault, envolve um processo de *subjetivação*, visto que, segundo suas próprias palavras, “não existe constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação” (*idem*, p. 28), ou seja, toda experiência que concretiza uma subjetividade envolve modos historicamente peculiares de se fazer a experiência do si (*subjetivação*). Toda subjetividade expressa algo de impessoal porque supõe processos de *subjetivação* onde se dá a *repartição de singularidades*.

Quando o aluno com surdez é mediado adequadamente e tem a oportunidade de organizar seu pensamento via sinais (que é sua língua primeira e que deve ser o ponto de partida para a aprendizagem da segunda, o Português), este tem a possibilidade de produzir um texto bem estruturado e compreensível para os leitores que por ventura venham a lê-lo, cuja prática de escrita vai se aperfeiçoando com a mediação dos ouvintes, não de forma mecânica, mas interativa.

O aluno surdo, inicialmente, agirá por imitação, num caráter prospectivo de que, futuramente, venha a fazê-lo de forma independente e ativa. Vygotsky (1998, p. 112) nos esclarece acerca da imitação dizendo que:

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações - senão um número ilimitado - que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.

Dessa forma ocorre uma apropriação consciente da língua, ou seja, o aluno com surdez não age apenas como um

mero repetidor da língua oficial do país, mas é capaz de colocar-se como sujeito ativo. Isso ocorre, exclusivamente; porque, através da mediação, temos a oportunidade de reconhecer regras e conceitos impossíveis de serem compreendidos apenas pela imposição de cópias e repetições orais.

Cabe à escola conhecer as diferenças linguísticas de seus alunos, e, a partir delas, encontrar caminhos efetivos para a apropriação da linguagem escrita por todos eles, independente de suas peculiaridades específicas, como é o caso da surdez.

Ao buscarmos pesquisar os efeitos das concepções e/ou filosofias de educação para surdos em sua linguagem escrita, tivemos a oportunidade de questionar não apenas a questão peculiar dos sujeitos com surdez, mas a educação geral como um todo. Sabendo que a escola, especificamente nos dias de hoje, conta com uma clientela extremamente heterogênea, cabe a todos nós, enquanto educadores, revermos nossa prática pedagógica e nos capacitarmos no sentido de melhor atender a essa diversidade que se apresenta.

No caso dos alunos com surdez, procuramos buscar sujeitos frequentes em escolas regulares por acreditarmos que o melhor lugar para toda e qualquer pessoa, independente de sua situação social, cultural, física, com deficiência ou não, no que diz respeito à educação formal, é a escola regular e as salas regulares de ensino. Acreditamos, no entanto, que o sucesso se dará com o crescente conhecimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica que baseará tal trabalho.

Percebemos que a aquisição de uma língua é primordial para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e afetivo de qualquer ser humano, considerando que a melhor forma de aprender a usar seus instrumentos de forma consciente e transformadora é através da mediação ativa de usuários da mesma.

Falamos muito em modelo e em imitação, durante a análise dos textos que apresentamos, porém procuramos

deixar bem claro que o sentido apresentado diferencia-se de submissão, sendo este, apenas um referencial para sujeitos que não ouvem, mas que possuem um potencial como todos os outros indivíduos, ativado através da mediação.

Usando as palavras de Fernandes (1990. p.31), podemos dizer que:

Dominar uma língua é, na verdade, um fato abstrato, não submisso ao funcionamento, ou melhor, ao desempenho linguístico. É um fenômeno decorrente do contato com a língua, do desempenho linguístico em qualquer de suas modalidades (oral ou escrita). Mas decorrência não deve ser confundida com submissão: utilizar os modelos de desempenho para ativar regras de seleção é base e consequência da exposição ao desempenho linguístico, mas, uma vez ativadas, as regras selecionadas, ativam, por sua vez, mecanismos cerebrais para moldar a arquitetura da composição de domínio da língua em módulos abstratos [...] Para o ouvinte, ouvir é, provavelmente, o principal meio de processamento de entrada para seleção das regras gramaticais de uma língua. Devemos, no entanto, evitar a suposta premissa de que este é o único meio ou o melhor, mesmo no caso de crianças ouvintes.

Considerando a necessidade da modalidade gestual para a educação dos alunos com surdez, cabe a nós viabilizarmos recursos de ensino/aprendizagem que valorizem a memória e o pensamento que se dão pelo aspecto visual, característico desses sujeitos, lembrando que a língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico dos mesmos, facilitando, inclusive, o processo de aprendizagem de línguas orais, servindo de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorecendo a produção escrita.

Ao percebermos as consequências de uma e outra concepção de educação para os sujeitos com surdez, tornou-

se claro o reconhecimento da língua de sinais como base do trabalho com esses indivíduos, mesmo ao considerarmos que existem dificuldades para o aprendizado da mesma. Não podemos, no entanto, fazer dessas dificuldades uma justificativa para nos acomodarmos e engrossarmos o grupo que afirma que os indivíduos com surdez não são capazes de escrever textos estruturados, compreensíveis e lógicos.

Precisamos, além de refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas e sobre os métodos educacionais que delas fazem parte, nos instrumentalizar teoricamente, no sentido de conhecermos os variados estudos e enfoques que têm permeado as discussões sobre a educação de surdos no ensino regular, no Brasil e no mundo.

Ao falarmos em comunicação, em linguagem e em língua, é importante que consideremos todas as possibilidades dos indivíduos, a fim de que todas as dimensões da linguagem humana sejam estabelecidas.

As produções escritas que vimos, através dos nossos sujeitos de pesquisa, representam um pouco daquilo que tem ocorrido com os alunos com surdez, aqui no Brasil e em outros países do mundo.



#### ATIVIDADE

Construa um texto com até três laudas, discutindo sobre a inclusão de surdos na escola e o uso da língua de sinais como principal elemento de acessibilidade e comunicação. O trabalho deverá ser postado na plataforma Moodle ao final da unidade.



## RESUMINDO

Para o momento, esperamos ter atingido o nosso objetivo maior que foi fomentar uma reflexão sobre os efeitos das concepções e/ou filosofias de educação de sujeitos com surdez, apresentando a escola e as turmas regulares de ensino como o espaço ideal para o ensino formal, e a língua de sinais como o caminho principal para a efetivação de uma educação de qualidade junto a esses alunos.



## REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica.** Os surdos e sua produção lingüística. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BRASIL/MEC/SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços em educação especial.** Área de deficiência auditiva. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. **A educação de surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CHAVES, Tânia Afonso. **Línguas de sinais.** 1999.

DORZIAT, A. *Concepções de surdez e de escola:* ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública pra surdos. Tese de Doutorado, São Carlos, SP:UFSCar, 1997.

FERNANDES, Eulália. **O som, este ilustre desconhecido.** s.n.t.

\_\_\_\_\_. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio

de Janeiro: Agir, 1990.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade** v.24 n° 1, Porto Alegre UFRGS, jan. /jun. 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II - O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

FREMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

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

LÜDKE, Menga; ANDRË, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, Marilene. de A. Eventos de lectoescrita e surdez. **Integração**, n. 18, p. 53-5, 1997.

SACENTI, Doroti Rosa; SILVA, Vilmar. Surdo: um conceito a ser repensado. **Integração**, n. 18, p. 26-9, 1997.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-17

## *Suas anotações*

A series of horizontal dotted lines for writing notes.

# 4ª UNIDADE

---

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL  
E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM:  
UMA QUESTÃO DE CULTURA



## OBJETIVO

- Compreender os aspectos que consideram o reconhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, e como este processo de aquisição lingüística deve se dá para os surdos no ambiente escolar.



## 1 INTRODUÇÃO

É de fundamental importância a todos os professores, tanto os de línguas como os de outras áreas do conhecimento, compreender o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita por indivíduos surdos, a fim de que possam refletir sobre a maneira mais adequada de ensinar, de forma que a escrita seja significativa a seus alunos. É relevante salientar também que a escola e os educadores são os responsáveis pela inclusão dos surdos no ambiente escolar e social e pela garantia de serviço de apoio especializado, currículos, técnicas e recursos específicos para atender suas necessidades educativas especiais, conforme regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

No entanto, muitos professores desconhecem a história da educação e a cultura surda, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), a forma como os surdos aprendem a escrita da língua oral e também o fato de que esses conhecimentos poderiam facilitar a organização de suas estratégias de ensino.

Alguns estudiosos, como Farias (2006), realizaram pesquisas sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos, com o objetivo principal de conhecer a cultura surda, a fim de identificar as características de sua língua própria, Libras, e de verificar como ocorre o processo de aquisição de sua segunda língua, a Língua Portuguesa escrita. Assim, podemos identificar alguns aspectos nestes estudos:

- uma breve explanação da história da educação dos surdos, focalizando as três filosofias que caracterizam o ensino no país;
- descrição sobre a língua de sinais;

- abordagem dos aspectos relacionados à aquisição da língua própria dos surdos;
- pesquisas sobre a alfabetização na forma escrita da língua de sinais e da Língua Portuguesa.

## 2 BILINGUISMO: RECONHECENDO A DIFERENÇA LINGUÍSTICA E CULTURAL



saiba mais

Na Idade Média, as pessoas que tinham alguma deficiência, seja física ou sensorial, eram queimadas, sacrificadas e jogadas em abismos.

Quando nos remetemos à história das civilizações, constatamos a não existência de escolas para os surdos, pois eles eram considerados incapazes e, portanto, excluídos da sociedade. Somente a partir do século XVIII, surgiram os primeiros educadores nessa área, que divergiam quanto ao método de ensino mais apropriado.

Segundo Quadros (1997a), ao pensarmos a história da educação de surdos no Brasil, é possível destacar duas fases claramente delineadas, bem como vimos na unidade anterior, e uma terceira, a atual, que configura um processo de transição e de quebra de paradigmas.

Fernandes e Rios (1998), Correia e Fernandes (2005), Quadros (1997a, 2005), Góes (1996) e Salles et al. (2002) são unânimes ao destacar que o bilinguismo é uma proposta de ensino que considera a língua de sinais como língua própria da criança surda, ou seja, como sua primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a língua portuguesa escrita, como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segunda língua. Já a proposta bicultural, por sua vez, permite ao surdo o seu acesso rápido à comunidade ouvinte e faz com que ele se reconheça como parte de uma comunidade surda.



## saiba mais

Em finais da década de 1970, com base em conceitos sociológicos, filosóficos e políticos, surgiu a “Proposta Bilíngue de Educação do Surdo”. Essa proposta reconhece e baseia-se no fato de que o Surdo vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no dia a dia com duas línguas e duas cultura:

a língua gestual e cultura da comunidade surda do seu país;  
a língua oral e cultura ouvinte de seu país.

Numa abordagem educacional, o bilinguismo baseia-se no reconhecimento do fato de que as crianças surdas são interlocutoras naturais de uma língua adaptada à sua capacidade de expressão. Assim sendo, a comunidade surda propõe que a língua de sinais oficial do seu país de origem lhes seja ensinada, desde a infância, como primeira língua. Reconhece ainda o fato de que a língua oral oficial do seu país não deve ser por ela ignorada, pelo que lhe deve ser ensinada, como segunda língua. Os bilinguístas defendem que a língua de sinais deve ser adquirida, preferencialmente, pelo convívio com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais.

Dessa forma, o bilinguismo busca captar os direitos da pessoa surda, pois propiciar a ela a “aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida” (FERNANDES, 2003, p. 30-31). Além disso, a Libras é um sistema que possui todos os elementos pertinentes às línguas naturais, como fonologia, fonética, semântica, sintaxe, morfologia, preenchendo, assim, os requisitos linguísticos para ser considerada o meio de comunicação da comunidade surda, assim como já vimos nas unidades anteriores.

Sendo a língua um dos principais instrumentos de identidade das pessoas, em seu sentido cultural e psicossocial, pode-se afirmar que a língua de sinais é essencial aos surdos, pois ela identifica a sua comunidade, além de permitir-lhes a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e de fornecer-lhes toda a base linguística para a aprendizagem de qualquer outra língua. Dessa forma, “privar um aluno surdo da aquisição de uma língua, é privá-lo de seu natural desenvolvimento” (Fernandes, 2003, p. 149).

Somado a isso, Quadros (1997a, p. 28) cita ainda a declaração dos direitos humanos linguísticos, segundo a qual

[...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita; todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola); todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país tem o direito de serem bilíngües, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país.

Na Lei Federal no 10.436, de 24 de abril de 2002, de acordo com Salles et al. (2002) e Karnopp (2005), as garantias individuais do surdo alcançaram respaldo institucional, e a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda. Contudo, no parágrafo único desta lei, consta que “a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL *in* SALLES, 2002, p. 63). Assim sendo, deve ser proporcionado aos alunos surdos um ensino bilíngue, que considere a língua de sinais como sua língua própria e a língua portuguesa como sua segunda língua.



<http://www.ecs.org.br/>

Primeiramente, é imprescindível mencionar que a proposta educacional bilíngue e bicultural, defendida por diversos autores (FERNANDES; RIOS, 1998; CORREIA; FERNANDES, 2005; QUADROS, 1997a, 2005; GÓES, 1996; SALLES et al., 2002) e referida na declaração dos direitos humanos linguísticos e na Constituição Federal, ainda hoje, segundo os próprios estudiosos, se encontra em fase de implementação nas instituições de ensino que atendem os surdos. A língua de sinais que, de acordo com essa proposta de ensino, constitui a língua própria dos surdos e, portanto, deve ser ensinada desde o mais cedo possível, no contexto escolar, não deve ser mais inferiorizada e descaracterizada, sendo “utilizada apenas como uma ferramenta para o aprendizado do português” (KARNOPP, 2003, p. 57) e considerada “como uma mera facilitadora de comunicação e não como um objeto de estudo” (STUMPF, 2004, p. 146).

Muitos surdos ainda chegam às escolas sem uma língua constituída, ou seja, apenas com uma linguagem gestual desenvolvida na relação com os familiares. No entanto, é no ambiente escolar, então, que essas crianças encontram oportunidade, no início da primeira série, a terem contato com a Libras: recebem de outro surdo um sinal para seu nome, criam sinais para as pessoas da sua família, aprendem as configurações das letras do alfabeto e conhecem palavras e expressões, em Libras, mais usadas no convívio diário.

Para Lebedeff (2004), uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos ao ingressarem na escola refere-se ao fato de os surdos serem levados a aprender, ao mesmo tempo, aspectos da língua de sinais e da estrutura linguística da língua oral (leitura e escrita).

Quadros (1997a) salienta que os pais dos alunos surdos deveriam ter acesso à língua e sinais o mais cedo possível, para que pudessem comunicar-se eficazmente

e auxiliar as crianças na aquisição de sua L1. Entretanto, é comum que os pais conheçam somente as palavras e as expressões mais usadas pelas crianças e utilizem, em casa, uma mistura da língua de sinais com a gestualização manual. Muitas famílias não aceitam a condição física dos filhos e rejeitam o uso da Libras, dificultando, assim, a aquisição da língua própria. Segundo Lebedeff (2004), essa barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento e descaracteriza a língua de sinais, reduzindo-a a uma forma usada apenas para fins escolares.

Quanto à instituição de ensino, Quadros (1997a) e Karnopp (2005) afirmam que ela tem um papel fundamental na aquisição da língua de sinais pelos alunos e seus familiares. Cabe a ela criar um ambiente linguístico apropriado, que considere o desenvolvimento cognitivo e as condições físicas das crianças surdas, e que garanta a elas atendimento por profissionais que dominem Libras, preferencialmente pessoas surdas.

De acordo com o exposto por Giordani (2004, p. 78), “os professores ouvintes, nas escolas de surdos, são estrangeiros que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral-auditiva”.

Devido a isso, Giordani (2004) ressalta a importância dos profissionais surdos, com um perfil bilíngue bicultural, no ensino de surdos, enfatizando que esses, além de interlocutores que compreendem sua língua, são modelos linguísticos que desempenham papel de liderança perante as crianças.

Considerando que a Libras é a língua em que o processo de aquisição da linguagem dos surdos ocorre naturalmente, Quadros (1997a, 2006), Karnopp (2004), Rangel e Stumpf (2004) e Stumpf (2001, 2003, 2004) sugerem que as crianças devem adquirir, primeiramente,

a escrita da língua de sinais, que representa as formas e os movimentos num espaço definido e possibilita ao surdo aprender a leitura e a escrita própria de sua comunidade.

As autoras ressaltam que qualquer estudo sobre a aquisição da leitura e da escrita em uma L2, principalmente quando envolve línguas de modalidades diferentes, pressupõe que os alunos já estejam alfabetizados na forma escrita da L1. Portanto, somente após as crianças surdas estarem alfabetizadas na escrita da Libras, recomenda-se o início da aquisição formal da Língua Portuguesa, nesse caso, da sua segunda língua.

Stumpf (2004, p. 158) destaca que “a aquisição da escrita em sinais vai funcionar como suporte para a aprendizagem do português escrito”. Além disso, a autora resalta que “quando as crianças conseguem aprender uma escrita que é a representação de sua língua natural amadurecem e melhoram o seu desenvolvimento cognitivo” (STUMPF, 2001, p. 380).

Capovilla e Raphael (2001) comentam que uma possibilidade de auxiliar a escrita dos surdos consiste em fazer com que os sinais lexicais de sua língua materna sejam convertidos em texto. Para isso, é necessário substituir o código alfabético, que mapeia a fala, por outro código, que mapeie os sinais, o código quirímico (alfabeto manual) ou dos sinais como, por exemplo, no que se refere ao uso de novas tecnologias, o sistema *SignWriting*.

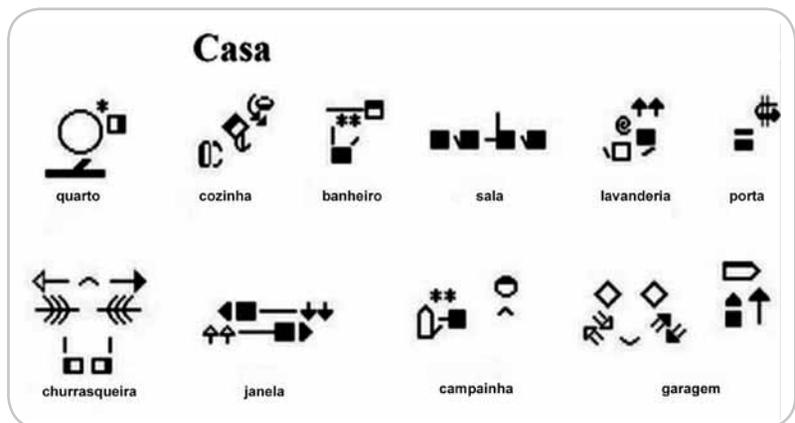
Embora a adoção da escrita da língua de sinais possa não encontrar respaldo na visão de todos os especialistas da área, acredita-se que as pesquisas com esse foco devem avançar, pois representam uma alternativa que pode auxiliar no letramento dos surdos. De acordo com Stumpf (2003), a partir de agosto de 1996, teve início um trabalho de pesquisa da escrita da língua de sinais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, ligado à faculdade de Informática dessa universidade. Por

#### SignWriting

Foi criado pela Valerie Sutton em 1974. Valerie criou um sistema para escrever danças e despertou a curiosidade dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa que estavam procurando uma forma de escrever os sinais. Portanto, na Dinamarca foi registrada a primeira página de uma longa história: a criação de um sistema de escrita de línguas de sinais. Conforme os registros feitos pela Valerie Sutton na homepage do SignWriting <http://www.signwriting.org>, em 1974, a Universidade de Copenhagen solicitou à Sutton que registrasse os sinais gravados em vídeo cassete. As primeiras formas foram inspiradas no sistema escrito de danças. A década de 70 caracterizou um período de transição de Dancewriting para SignWriting, isto é, da escrita de danças para a escrita de sinais das línguas de sinais.

meio dessas pesquisas, “desenvolveu-se uma modelagem interna para representar a Libras no computador e usá-la de forma manuscrita” (STUMPF, 2001, p. 376).

Esses estudos continuam sendo desenvolvidos pelo Grupo de Informática na Educação de Surdos (GIES) da universidade. Segundo relato, já foram desenvolvidos diversos *softwares* para auxiliar a comunicação e a aprendizagem dos surdos, como SIGNED: editor de texto em escrita de sinais; SIGNSIM: tradutor semiautomático de escrita de sinais para a escrita do português e vice-versa; SIGNTALK: ferramenta de bate-papo com suporte à escrita de sinais; SIGNMAIL: ferramenta de e-mail com suporte à escrita de e-mails; SIGNHTML: editor HTML para construção de páginas Web.



fonte: parasurdos.blogspot.com

É importante dizer que tais ferramentas podem não estar ao acesso de toda a comunidade surda, mas são recursos que podem ser aproveitados e continuam em implementação. Ressalta-se que os estudos devem avançar, aproximando ainda mais as pesquisas linguísticas e tecnológicas, por exemplo.

Ao analisarmos as atividades de Língua Portuguesa escrita, que podem ser desenvolvidas pelas crianças surdas, podemos observar alguns aspectos importantes referentes à escrita. Um deles diz respeito aos tipos de tarefas propostas aos alunos, as quais envolvem, basicamente, a cópia de

atividades do quadro, de palavras da cartilha ou dos cartazes da sala de aula e a memorização do traçado das letras, por meio do preenchimento de linhas e da colagem de lã sobre o seu desenho. Também podemos perceber que são trabalhadas as mesmas palavras em uma aula, mediante a sua repetição em atividades diferentes, o que pode não levar o aluno a refletir sobre o que está fazendo. Isso mostra, conforme o exposto por Lodi et al. (2003), que continua a prevalecer no ensino de surdos do país a ideia de que ler é sinônimo de reconhecer palavras, e escrever é uma habilidade de treino e de cópia.

Também, muitas vezes é possível observar que as tarefas executadas pelos alunos focalizam o registro de letras, de sílabas e de palavras descontextualizadas, contrapondo, assim, Kelman (2005, p. 88), que afirma que “uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas”.

Pouco verifica-se a produção espontânea de frases, o trabalho com textos ou com histórias infantis, as quais, segundo Lebedeff (2004) e Manzini et al. (2005), são importantes no processo de letramento da criança surda tanto como fonte de prazer quanto pela contribuição que oferecem ao seu desenvolvimento cognitivo.

É muito comum nos ambientes escolares com alunos surdos a falta de diálogo, em Libras, entre os alunos e o professor, na apresentação de trabalhos e na leitura e nas atividades em geral. Conforme Silva (2005), o diálogo no ambiente escolar é importante à medida que a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos.

### 3 SUGESTÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A CRIANÇAS SURDAS

É essencial ressaltar, segundo Góes (1996) e Silva (2005), que o trabalho educacional precisa ser orientado para os pontos fortes da criança, para seus talentos, e não para o que lhe falta, a fim de que sejam respeitadas as diferenças desses indivíduos. Assim, o aluno deve ser incentivado a desenvolver a língua de sinais, não só porque ele tem maior predisposição para o processamento visual, mas, principalmente, porque é nesse sistema linguístico, característico de sua comunidade, que as interações e a comunicação podem acontecer com maior êxito.



fonte: [filhosbilíngues.wordpress.com](http://filhosbilíngues.wordpress.com)

As crianças surdas, portanto, devem ser expostas, desde o mais cedo possível, à língua de sinais, que constitui a sua língua própria, pois é esse sistema que lhes assegura uma comunicação completa e integral. Além disso, essa língua tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança, já que permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante e auxilia no desenvolvimento de sua identificação com o mundo surdo. De acordo com Quadros (1997a), a língua de sinais também fornece todo o aparato

linguístico necessário para a estruturação do pensamento e a aquisição da segunda língua.

A escola é a responsável pela aquisição e o desenvolvimento da língua própria dos surdos, pois, conforme já foi afirmado, a maioria das crianças chega ao ambiente escolar sem uma língua constituída, devido ao fato de, no convívio diário, não dispor da língua de sinais para desenvolvê-la como L1 e de a modalidade oral ser-lhe inacessível. A instituição escolar, portanto, segundo Quadros (1997a) e Karnopp (2005), tem a função de criar um ambiente linguístico apropriado, considerando o desenvolvimento cognitivo e as condições físicas das crianças surdas; de assegurar o desenvolvimento social e emocional dos indivíduos surdos e de seus pais, mantendo sempre o contato entre eles; de garantir a possibilidade de a criança construir sua teoria de mundo através de suas experiências diárias e do diálogo com pessoas que a rodeiam; e de oportunizar acesso à informação curricular e cultural.

O estabelecimento de ensino também deve proporcionar aos pais das crianças surdas o acesso a Libras como sua L2, para que eles possam comunicar-se, eficazmente, com seus filhos, auxiliando-os, assim, na aquisição de sua língua própria. Para Quadros (1997a), vários programas podem ser desenvolvidos, na escola, no sentido de resguardar a relação pais e filhos e de garantir o acesso à língua de sinais, como: atividades para os pais, orientadas por adultos surdos e profissionais especializados, para a discussão sobre aspectos sociais, linguísticos e culturais da comunidade surda; programas para os pais e seus filhos que envolvam a interação usando a Libras (jogos, brincadeiras, passeios), orientados por adultos surdos; e visitas sistemáticas às residências dos alunos feitas por pessoas surdas.

Em relação aos professores e aos demais indivíduos envolvidos no processo educativo, Quadros (1997a),

Rangel e Stumpf (2004) e Giordani (2004) sugerem que eles sejam, preferencialmente, surdos, pois o professor surdo será um interlocutor e um modelo linguístico para os seus alunos, como já foi destacado. No entanto, se o professor for ouvinte, de acordo com Giordani (2004), é importante a sua imersão na comunidade surda, objetivando, além de uma competência em língua de sinais, uma compreensão da gramática e da escrita dessa língua, a partir das bases culturais. No caso de o professor ser ouvinte e de não dominar a Libras, Lacerda (2003) expõe que a escola pode incluir em sala de aula um intérprete de língua de sinais, o qual precisa estabelecer uma parceria com o professor da turma e participar das discussões de planejamento e de organização das estratégias educacionais, para que não haja um desequilíbrio das relações pretendidas no espaço escolar.

A instituição também deve preocupar-se com a qualidade e a quantidade de *input* da Libras oferecido às crianças, segundo Quadros (1997a). Qualidade implica que os professores sejam competentes em Libras e tenham desenvoltura para lidar com as crianças e com seus pais. Quantidade envolve o tempo de exposição à Libras, mediante a interação, sendo fundamental que o aluno tenha acesso à língua de sinais durante o período escolar.

De acordo com Lodi et al. (2004), a escola de surdos também deve prestar atenção às novas tecnologias que podem proporcionar as ferramentas necessárias para que seus alunos encontrem, por meio outras linguagens, oportunidades de inserção social. Tecnologias, como o sistema *Signwriting*, por exemplo, ferramenta que vem sendo desenvolvida para a escrita da língua de sinais e pode contribuir para a formação de alunos leitores e escritores, precisam estar inseridas numa proposta educativa que respeite a história dos surdos, suas diferenças individuais e seus reais interesses.

Além disso, levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, Quadros (1997a) e Stumpf (2001, 2003,

2004) sugerem que esse deve incluir tanto os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns como a disciplina de Libras, que envolve a modalidade gestual e escrita e importantes aspectos da cultura da comunidade surda. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa dos alunos, ou seja, na língua de sinais, e a Língua Portuguesa precisa ser ensinada, após a aquisição da primeira língua, focalizando a leitura e a escrita. A oralização deve ser feita por pessoas especializadas, caso a escola a inclua no ensino de português.

Quanto ao ensino da escrita da Língua Portuguesa, deve-se considerar, primeiramente, segundo Quadros (1997a), que essa língua, além de ser a L2 dos surdos, é de modalidade gráfico-visual, ao contrário da Libras, que é visual-espacial. Assim, a autora afirma que ela deve ser ensinada de forma diferente para as crianças surdas, mediante estratégias e técnicas próprias para o ensino de segunda língua, que partem de habilidades já adquiridas com a aquisição de sua primeira língua.

Quadros (1997a), Lebedeff (2004) e Pereira (2003) afirmam que as crianças surdas devem ter contato, já desde a idade pré-escolar, com a língua escrita através de textos de diferentes gêneros, de histórias e de registros de suas atividades em sala de aula. O professor, segundo Manzini et al. (2005), deve assumir o papel de “escriva” dos alunos, anotando no quadro, além da rotina da aula, textos produzidos coletivamente. À medida que vai sendo elaborado, o educador e os alunos devem, então, fazer a leitura do texto, que é trabalhada com diferentes estratégias, por exemplo: o professor sinaliza alguns vocábulos e pede que as crianças os localizem no texto, e solicita a leitura de algumas frases, destacando palavras significativas.

Já nos casos dos textos que são propostos pelo docente, Quadros (1997a) destaca que eles devem apresentar um conteúdo interessante e significativo para os educandos, além de serem adequados ao seu nível linguístico, ou seja,

não podem ser nem muito difíceis, para não desencorajar o aluno, nem muito simples, para não desmotivá-lo. Na leitura desses textos, o educador deve fazer-se presente, indicando pistas que auxiliem as crianças na compressão da escrita.

Lebedeff (2004) também ressalta a importância de apresentar textos escritos via língua de sinais, com o objetivo de ensinar estratégias, tais como a de realizar inferências, monitorar a compreensão e planejar e estruturar história. Para a autora (2004, p. 132), essas estratégias podem “ajudar o leitor a desenvolver habilidades necessárias para construir representações coerentes integradas dos textos em língua de sinais, habilidades que podem ser transferidas para entender textos escritos”.

Conforme Lebedeff (2004), é fundamental destacar a importância da exposição das crianças surdas à leitura de livros infantis, pois as histórias, além de prazerosas, contribuem como fontes de conhecimento sobre o mundo e sobre a própria escrita. Segundo Lebedeff (2004, p. 139), “o acesso ao mundo letrado deve ter, como um dos principais caminhos, o conto de histórias em língua de sinais pelo adulto surdo e a leitura de imagens gráficas, considerando, assim, a grande capacidade visual desses alunos”.

#### **4 LÍNGUA PORTUGUESA, A SEGUNDA LÍNGUA DOS SURDOS: (CONTRIBUIÇÕES DE RONICE QUADROS)**

Até o momento, a aquisição do português escrito por crianças surdas foi baseada no ensino de tal língua para crianças ouvintes que adquirem o português falado naturalmente. Esse fato fica claro, quando se percebe que o que de fato ocorre é que a criança surda é colocada em

contato com a escrita do português para ser alfabetizada nessa língua. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda através do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado. Apesar de todas essas tentativas, evidencia-se o fracasso da aquisição do português por alunos surdos.



fonte: vanda-ferreira.blogspot.com

A partir dos vários estudos sobre o estatuto de diferentes línguas de sinais e seu processo de aquisição, muitos autores passaram a investigar o processo de aquisição por alunos surdos de uma língua escrita que representa a modalidade oral-auditiva. A aquisição do sueco, do inglês, do espanhol, do português por alunos surdos é analisada como a aquisição de uma segunda língua. Esses educadores e pesquisadores pressupõem a aquisição da língua de sinais como aquisição da L1 e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma L2.

Desconhecendo ou ignorando a representação escrita das línguas de sinais, os precursores dessa discussão acenaram a possibilidade de alfabetizar surdos na escrita da

língua oral-auditiva, considerando tal sistema suficientemente autônomo para tornar possível a alfabetização visual (Ferreira-Brito, 1993). No entanto, observa-se que esse processo não está acontecendo naturalmente. Alfabetizadores percebem que, quando a criança surda atinge o nível silábico de sua produção escrita, ela se apoia na leitura labial da palavra. Esse processo acontece até a criança precisar passar do nível da palavra para o nível textual, nível em que os problemas com o português escrito permanecem tendo em vista a limitação da leitura labial. Fato esse constatado por Nobre (1996, p 19): “os alunos surdos não apresentam maiores problemas ortográficos. Parece que a criança surda não ultrapassa a interface do léxico com a sintaxe no português, isto é, do nível da palavra para o nível da estrutura dessa língua”.

O processo de aquisição de L2 pressupõe a natureza da faculdade humana para a linguagem. As pesquisas de Berent (1996) apresentam alguns mecanismos de aquisição do inglês que são acionados por alunos surdos no seu processo de aprendizagem. Tais mecanismos refletem os princípios da Gramática Universal (Chomsky, 1995). Partindo disso, ao se pensar especificamente sobre a aquisição da L2 por alunos surdos, apresentam-se alguns aspectos fundamentais:

- o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- a possibilidade de transferência da LIBRAS para o português;
- as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;

- as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Além desses aspectos, os estudos sobre a aquisição de L2 apresentam questões externas que devem ser consideradas, pois podem determinar o processo de ensino de línguas, são elas: o ambiente, o tipo de interação (*input*, *output* e *feedback*), a idade, as estratégias e estilos de aprendizagem, os fatores emocionais, os fatores sociais e o interesse (motivação) dos alunos.

O ambiente do ensino da língua portuguesa - L2 - para surdos, por envolver o ambiente escolar e o ensino de língua, caracteriza um ambiente não natural de língua. Pensando na realidade dos surdos brasileiros, poder-se-ia supor que o ambiente fosse caracterizado como natural, pois quase todas as pessoas com quem eles convivem usam a língua portuguesa, isto é, os surdos estão “imersos” no ambiente em que a língua é “falada”. No entanto, a condição física das pessoas surdas não lhes permite o acesso à língua portuguesa de forma natural. Na verdade, nestes casos não há “imersão”, no sentido em que o termo é empregado nas propostas de aquisição de L2 com base no enfoque natural (programas de imersão). Portanto, o ambiente de aquisição/aprendizagem da L2 para os surdos é não natural.

Quanto ao tipo de interação, oferecer ao aluno surdo um *input* qualitativamente compreensível, autêntico e diversificado do português é um desafio para os professores. Um *input* compreensível, mas ao mesmo tempo complexo o suficiente para desafiar o aluno a desenvolver seu processo

de aquisição, exige que discussões prévias sobre o assunto abordado em língua de sinais sejam promovidas. Além de ser compreensível, o *input* deve ser autêntico e diversificado, ou seja, os alunos precisam estar diante de verdadeiros textos. Muitos profissionais simplificam textos tornando-os não autênticos e com tipologias diferenciadas.

A ordem natural de aquisição deve ser um dos critérios a ser observado ao ser oferecido o *input* ao aluno. Como a aquisição de L2 também reflete a capacidade para linguagem específica do ser humano, há uma certa ordem no seu processo de aquisição. Outro aspecto abordado sobre o *input* é a quantidade em que ele é oferecido ao aluno. Considerando que o *input* da L2 é basicamente visual para os surdos, é imprescindível ampliar o tempo depreendido para o contato com a L2. O aluno deve ter oportunidade de interagir com o português escrito de várias formas e em todos os momentos em que for propício. Os textos, as palavras, as histórias escritas em português devem ser oferecidas visualmente desde o princípio da escolarização, mesmo não sendo alvo da alfabetização. Assim, a criança tem um *input* natural do português escrito.

Ainda quanto ao tipo de interação, o professor deve estar atento às oportunidades que o aluno dispõe para expressar sua L2 (*output*). No caso específico de alunos surdos, oportunizar a eles a expressão escrita é fundamental para que o aluno avalie o seu desenvolvimento e o professor interfira no processo de aquisição através de meios cabíveis (análise de “erros”, análise da interferência da Libras, análise da estrutura do português). Ao analisar as produções de alunos surdos, parece ser possível inferir que o processo de alfabetização das pessoas surdas independe do processo de ensino do português. O *output* (produção) escrito dos alunos expressa ideias que apresentam uma relação direta com a Libras. O processo de ensino do português ocorrerá em uma etapa seguinte. A intervenção do professor representa o

*feedback* para o aluno surdo, possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que criou na sua produção (*output*).

A idade dos alunos vai implicar o uso de procedimentos diferentes no processo de ensino de L2. As crianças precisam de atividades que atendam aos seus interesses imediatos de forma mais natural possível. A língua escrita, por si só, apresenta características que se distanciam de relações comunicativas imediatas. Cabe aos profissionais tornarem esse processo interessante à criança, inserindo-o em uma prática social.

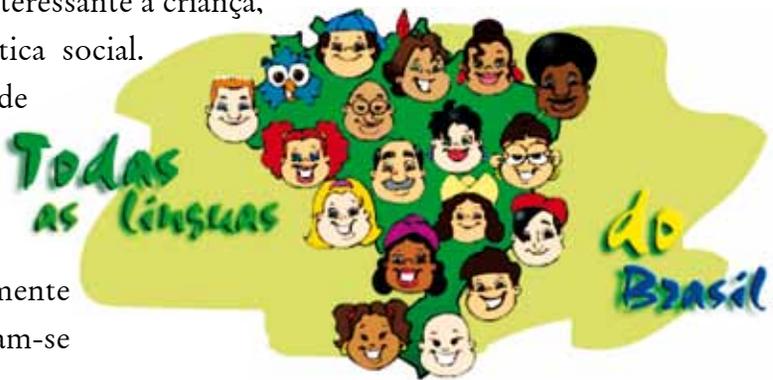
Normalmente, o ensino de L2 para crianças enfatiza a aquisição do vocabulário e a compreensão da L2.

Os adultos, diferentemente das crianças, apresentam-se

motivados conscientemente para o processo de aquisição da L2, assim se dispõem a falsear ambientes naturais de língua. Já com as crianças, o processo exige do professor habilidade para tornar a aquisição o mais autêntica possível e para criar motivação suficiente para despertar o interesse do aluno.

Quanto aos estilos e às estratégias de aprendizagem (NUNAN, 1991; ELLIS, 1993), sugere-se que o professor faça o levantamento das tendências e das preferências dos alunos. As classes de crianças surdas normalmente são formadas por grupos em número reduzido (5 a 10 alunos); dessa forma, torna-se possível traçar um perfil. Conhecer os estilos e estratégias de cada aluno certamente repercutirá na qualidade da intervenção do professor no processo de ensino de L2.

Os fatores afetivos podem influenciar no desenvolvimento do aluno diante da L2. As crianças, por estarem formando sua autoimagem, podem se sentir inibidas e os adultos, por serem críticos, podem bloquear o processo.



Fonte: fernandaportugues.blogspot.com

Com os alunos surdos não é diferente; entretanto, além desses fatores, há outros que podem dificultar ainda mais a aquisição de L2. As crianças surdas podem estar sofrendo toda a pressão emocional familiar em função da surdez e os adultos podem manifestar resistências em relação a L2 decorrentes de constantes fracassos e frustrações gerados por um ensino inadequado. Os profissionais devem atentar a essas questões e procurar resolvê-las, pois estas afetam o processo. Tendo em vista a relação afetiva entre os pais e a criança, o trabalho com os pais, paralelo e conjuntamente com as atividades das crianças, deve fazer parte dos programas escolares. Já o trabalho com os adultos envolve um processo mais consciente; desta forma, os alunos e os profissionais devem refletir sobre o passado escolar para que se reavalie o processo e se construa uma nova caminhada em termos educacionais.

Quanto aos aspectos culturais que envolvem o processo de ensino de L2, sugere-se que o profissional os explicita para o aluno surdo. Tais aspectos, que subjazem o texto, interferem no seu significado e passam despercebidos pelo aluno de L2. A reflexão sobre as culturas em que os sistemas linguísticos estão imersos contribui para a conscientização das diferenças que se refletem, muitas vezes, em idiossincrasias do léxico.

Para finalizar, torna-se relevante alertar aos profissionais que o processo de aquisição/aprendizagem do português por surdos deve estar inserido em uma proposta educacional mais abrangente. Quanto ao espaço atribuído ao ensino do português, a escola deve se preocupar em ter profissionais altamente especializados no ensino de L2. Esse profissional deve conhecer os mecanismos de aquisição da linguagem para compreender as hipóteses dos alunos quanto ao português - sua L2 - para, a partir disso, interferir no processo de forma adequada. Vale destacar que qualquer processo educacional se concretiza mediante a interação efetiva do professor com o aluno. Se o professor não se comunicar

com seu aluno, utilizando a língua de sinais, o processo estará completamente comprometido. Uma proposta educacional para surdos deve ser reconstruída permanentemente para que venha atender aos interesses dos alunos e extrapolar a questão das línguas.



#### ATIVIDADE

Faça uma visita a uma escola, de preferência que trabalhe com a proposta da inclusão, com alunos surdos matriculados. Depois, entreviste um professor, questionando-o sobre a importância da Libras na educação de surdos, e como desenvolve suas atividades, levando em consideração que a Língua Portuguesa deve ser a segunda língua do aluno surdo. Ao final, produza um relatório sobre sua visita e entrevista, incluindo suas críticas e observações a respeito do assunto.



#### RESUMINDO

Ao final desta reflexão, considerando a realidade observada e a importância da aquisição da Libras, na forma sinalizada e escrita, e da aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, foi possível perceber que muito ainda há para ser estudado e refletido sobre esse assunto. Nota-se também que a área de Letras carece de pesquisas nesse campo, pois é essencial que os professores de Língua Portuguesa saibam como os surdos aprendem a escrita da língua oral, a fim de que proporcionem a seus alunos um ensino significativo.

Algumas mudanças educacionais são necessárias para que o sujeito surdo possa ser reconhecido tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral e tenha a oportunidade de desenvolver-se integralmente. É fundamental que a escola e

a própria sociedade mudem sua concepção de surdez e passem a valorizar os surdos pelos seus talentos e não por aquilo que lhes falta. Também é importante que as instituições de ensino cumpram com suas funções sociais e políticas de educação e comprometam-se com a formação de cidadãos participativos, responsáveis e críticos, independente das particularidades de cada pessoa.

Enfim, na educação de surdos é essencial que o ouvinte “permita-se `ouvir` as mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos que eles podem ´ouvir` o silêncio da palavra escrita” (Quadros, 1997a, p. 119).



#### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BERENT, G. P. The acquisition of english syntax by deaf learners. In **Handbook of second language acquisition**. Edited by William C. Ritchie & Tej. Bhatia. Academic Press. San Diego: CA. 1996.

CHOMSKY, N. Bare Phrase Structure. In WEBELHUTH, G. **Government and Binding and the Minimalist Program**. Blackwell. Oxford & Cambridge USA. 1995a. 383-440.

CAPOVILLA, F.C., RAPHAEL, W.D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. vol. 2, São Paulo, Edusp, 2001, p. 835-1620.

CORREIA, C.M. e FERNANDES, E.. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: E. FERNANDES (Org.), **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, Mediação, 2005. p. 7-25.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition and Language*

*Pedagogy*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon. Philadelphia. Adelaide. 1993.

FARIAS, G.. **Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas**. São Leopoldo, RS. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006, p. 103.

FERNANDES, E.. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre, Artmed. 2003.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

——— **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Eulália; RIOS, Kátia Regina. Educação com bilingüismo para crianças surdas. *Intercâmbio*. São Paulo: PUCSP, v. II, p. 13-21, 1998. Disponível em <[www2.lael.pucsp.br/intercambio/07fernandes-rios.ps.pdf](http://www2.lael.pucsp.br/intercambio/07fernandes-rios.ps.pdf)> Acesso em: 10 mar. 2008.

GIORDANI, L.F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. *In*: A.C.B. LODI et al. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre, Mediação, 2004. p. 73-85.

GÓES, M.C.R.. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

KARNOPP, L. 2003. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. *In*: LODI, A.C.B. et al. (Orgs.), **Letramento e minorias**. Porto Alegre, Mediação, p. 56-61.

LOPES, M.C., **A invenção da surdez**: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc. p. 103-113.

KELMAN, C.A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. *In*: FERNANDES, Eulália.

(Org.), **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 87-102.

LACERDA, C.B.. O interprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B. et al. (Orgs.), **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 120-135.

LEBEDEFF, T.B.. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: A. da S. THOMAS e M.C. LOPES, **A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 128-139.

LODI, A.C.B.. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B. et al. (Orgs.), **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação. 2003, p. 35-46.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 282p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

NOBRE, Maria Alzira. Língua Escrita e Surdez. Conferência apresentada no *GT Linguagem e Surdez - ANPOLL*. 02 a 06 de junho de 1996. João Pessoa.

NUNAN, D. **Methods in second language classroom research: a critical review**. *Studies in Second Language Acquisition*. 1991c 13/2, 249-274.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artmed, 1997a. 128 p.

\_\_\_\_ R.M.. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos.

In: FERNANDES, Eulália. (Org.), **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 26-36.

QUADROS, R.M.. **O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas**. 2006. Acessado em: 10/011/2011, disponível em: [virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes\\_Educacao\\_de\\_Surdos/artigo08.htm](http://virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo08.htm)

RANGEL, G. e STUMPF, M.. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A.C.B. et al. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 86-97.

PEREIRA, M.C.. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A.C.B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 47-55.

SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E. e CARVALHO, O.L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SILVA, A.C.. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: E. FERNANDES (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STUMPF, M. Aquisição da escrita de língua de sinais. **Letras de Hoje**, 125:373-381.

\_\_\_\_\_. M. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, A.C.B. et al. (Orgs.), **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. M. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMAS, A.S. e LOPES, M.C. **A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.



## *Suas anotações*

A series of horizontal dotted lines for writing notes.



# 5ª UNIDADE

---

PRATICANDO O VOCABULÁRIO DA LIBRAS



## **OBJETIVO**

Conhecer o vocabulário básico da Libras.



## **1 INTRODUÇÃO**

Nesta unidade, você terá contato com o vocabulário básico em Libras para que possa praticar e conversar com surdos.

Você terá acesso ao vocabulário através do material em vídeo disponibilizado pelo curso.

Vamos praticar?

- a) SAUDAÇÕES
- b) CALENDÁRIO
- c) CORES
- d) FAMÍLIA
- e) ANIMAIS
- f) FRUTAS
- g) ADJETIVOS
- h) MATERIAL ESCOLAR
- i) MEIOS DE COMUNICAÇÃO
- j) MEIOS DE TRANSPORTE
- k) ESPORTES
- l) PROFISSÕES



## RESUMINDO

Nesta unidade, você visualizou um pouco do vocabulário básico da Libras e agora será preciso praticar e sempre manter contato com a língua, para que você não esqueça.



## ATIVIDADES

1 Após conhecer o vocabulário da Libras, reúna-se em grupo, de até 4 pessoas, e construa um diálogo com o vocabulário que você aprendeu.

2 Em dupla, organize uma apresentação em que a Libras seja a língua principal. Fique à vontade para fazer mais pesquisas sobre vocabulário e use sua criatividade. Que tal apresentar uma música simples em Libras?



## REFERÊNCIA

DICIONÁRIO DE LIBRAS. [Acessobrasil.org.br/libras](http://Acessobrasil.org.br/libras).

## *Suas anotações*

A series of horizontal dotted lines for writing notes.