

Universidade Federal de Santa Maria  
Pró-Reitoria de Graduação  
Centro de Educação  
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

# DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO E EDUCAÇÃO DO SURDO

3º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de  
Educação Especial

Secretaria de  
Educação a Distância

Ministério  
da Educação



## Elaboração do Conteúdo

**Profa. Ronice Muller de Quadros**  
Professora Pesquisadora (Conteudista)

## Desenvolvimento das Normas de Redação

**Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk**  
**Profa. Luciana Pellin Mielniczuk** (*Curso de Comunicação Social | Jornalismo*)  
Coordenação

**Profa. Maria Medianeira Padoin**  
Professora Pesquisadora Colaboradora

**Danúbia Matos**  
**Iuri Lammel Marques**  
Acadêmicos Colaboradores

## Revisão Pedagógica e de Estilo

**Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk**  
**Profa. Cleidi Lovatto Pires**  
**Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes**  
**Profa. Eunice Maria Mussoi**  
Comissão

## Revisão Textual

(*Curso de Letras | Português*)  
**Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua**  
Coordenação

**Marta Azzolin**  
Acadêmica Colaboradora

## Direitos Autorais

(*Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de Transferência Tecnológica | UFSM*)

## Projeto de Ilustração

(*Curso de Desenho Industrial | Programação Visual*)

**Prof. André Krusser Dalmazzo**  
Coordenação

**Paulo César Cipolatt de Oliveira**  
Técnico

**André Schmitt da Silva Mello**  
**Bruno da Veiga Thurner**  
Acadêmicos Colaboradores

## Fotografia da Capa

(*Curso de Desenho Industrial | Programação Visual*)

**Prof. Paulo Eugenio Kuhlmann**  
Coordenação

## Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(*Curso de Desenho Industrial | Programação Visual*)

**Prof. Volnei Antonio Matté**  
Coordenação

**Clarissa Felkl Prevedello**  
Técnica

**Bruna Lora**  
**Filipe Borin da Silva**  
Acadêmicos Colaboradores

## Impressão

**Gráfica e Editora Pallotti**

\* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Q1d Quadros, Ronice Muller de  
Desenvolvimento lingüístico e educação do surdo : 3º semestre /  
[elaboração do conteúdo profa. Ronice Muller de Quadros ; revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]]- 1. ed. -  
Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de  
Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de  
Educação Especial, 2005.  
64 p. : il. ; 30 cm.

1. Educação 2. Educação especial 3. Surdos 4. Desenvolvimento  
lingüístico 5. Desenvolvimento cognitivo 6. Língua de sinais I. Siluk, Ana  
Cláudia Pavão II. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de  
Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de  
Educação Especial. III. Título.

CDU: 376.33

# Presidente da República Federativa do Brasil

**Luiz Inácio Lula da Silva**

## Ministério da Educação

**Fernando Haddad**

Ministro da Educação

**Prof. Ronaldo Mota**

Secretário de Educação a Distância

**Profa. Cláudia Pereira Dutra**

Secretária de Educação Especial

## Universidade Federal de Santa Maria

**Prof. Paulo Jorge Sarkis**

Reitor

**Prof. Clóvis Silva Lima**

Vice-Reitor

**Prof. Roberto da Luz Júnior**

Pró-Reitor de Planejamento

**Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante**

Pró-Reitor de Graduação

**Profa. Maria Medianeira Padoin**

Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

**Prof. Alberi Vargas**

Pró-Reitor de Administração

**Sr. Sérgio Limberger**

Diretor do CPD

**Profa. Maria Alcione Munhoz**

Diretora do Centro de Educação

**Prof. João Manoel Espinã Rossés**

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

**Prof. Edemur Casanova**

Diretor do Centro de Artes e Letras

**Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial**

**Prof. José Luiz Padilha Damilano**

Coordenador Geral

**Profa. Vera Lúcia Marostega**

Coordenadora Pedagógica e de Oferta

**Profa. Andréa Tonini**

Coordenadora dos Pólos e Tutoria

**Profa. Vera Lúcia Marostega**

Coordenadora da Produção do Material do Curso

**Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004**

**Profa. Maria Medianeira Padoin**

Coordenadora

**Odone Denardin**

Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

**Lígia Motta Reis**

Assessora Técnica

**Genivaldo Gonçalves Pinto**

Apoio Técnico

**Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto**

Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA</b>	05
-----------------------------------	----

## **UNIDADE A**

<b>DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DO SURDO</b>	07
---	----

1. Definição de linguagem, língua, signo lingüístico e comunicação	08
2. Relação linguagem e surdez	15
3. Meios favoráveis de construção lingüística	20

## **UNIDADE B**

<b>A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS</b>	23
--	----

1. Fases da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais	25
2. Fatores que contribuem para a aquisição e desenvolvimento da linguagem	33
3. O cérebro e o processo de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais	38

## **UNIDADE C**

<b>A LÍNGUA DE SINAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO</b>	43
---	----

1. O desenvolvimento lingüístico, cognitivo e a construção cultural dos surdos	45
2. A língua de sinais como língua de ensino e instrução	51
3. O português como segunda língua	54

## **REFERÊNCIAS**

Referências bibliográficas	58
----------------------------	----

# Apresentação da Disciplina

## DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO E EDUCAÇÃO DO SURDO

3º Semestre

A disciplina DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO E EDUCAÇÃO DO SURDO objetiva introduzir os conhecimentos específicos relativos à língua de sinais brasileira e o seu desenvolvimento lingüístico na criança surda. A disciplina está organizada, para você, por meio de unidades maiores que contém os conteúdos programáticos. A disciplina tem 75 horas que estão distribuídas em subunidades no cronograma. Preparamos cada unidade objetivando uma imersão no conteúdo e o desenvolvimento de atividades para sua fixação. Essa disciplina é composta por este Caderno Didático e mais alguns textos que estarão disponibilizados no Ambiente Virtual como Material de Apoio, para que você possa ampliar o conhecimento sobre cada temática desenvolvida. As temáticas estão organizadas no campo da educação de surdos, focando a questão da língua de sinais brasileira. Vamos analisar os aspectos que caracterizam língua e linguagem para aplicá-los à língua brasileira de sinais. A partir disso, iremos descrever o desenvolvimento lingüístico do surdo, considerando diferentes contextos aos quais os surdos crescem.

*Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de setenta e cinco (75) horas/aula.*

### Entenda os nossos ícones!



#### **Alerta**

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



#### **Saiba Mais - Recomendação**

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



#### **Conteúdos Relacionados**

Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



#### **Atividades**

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE

# A

## DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DO SURDO

### Objetivos da Unidade:

- definir e diferenciar linguagem, língua, signo lingüístico e comunicação;
- analisar as propriedades das línguas humanas;
- estabelecer as relações linguagem e surdez;
- analisar meios favoráveis de construção lingüística.

# 1 Definição de linguagem, língua, signo lingüístico e comunicação

## ***O que é linguagem?***

Segundo Lyons (1987), linguagem é um sistema de comunicação humano ou não. Partindo dessa proposição, entendemos linguagem como algo mais amplo, ou seja, qualquer forma de expressão que apresente significado. Conforme a síntese apresentada por Quadros (2004), linguagem é utilizada neste sentido mais amplo que inclui qualquer forma de comunicação humana, inclusive a própria língua, formas de expressão dos animais e de outras ordens, e, também, é utilizada em um sentido mais restrito. Neste último, linguagem é algo mais abstrato do que língua, ou seja, refere-se ao conhecimento interno que os usuários de uma língua têm. A linguagem humana é específica do ser humano e está relacionada ao conhecimento que os seres humanos têm da língua. Você sabe falar a língua e, embora nem pense sobre isso, você usa a língua de forma apropriada. Você sabe que não é possível usar a língua de um jeito que as pessoas não a

utilizam, mas sabe produzir qualquer idéia por meio de diferentes possíveis enunciados. Por exemplo, você não aceitaria uma sentença do tipo "João casa pegou a ontem na bola." Você tem um conhecimento que simplesmente rejeita esta produção. Por outro lado, você aceitaria as seguintes opções para compor frases a partir das palavras apresentadas: "João pegou a bola na casa ontem"; "João ontem pegou a bola na casa"; "Ontem, João pegou a bola na casa", entre outras possibilidades. Isso significa que você conhece a língua, embora ela não tenha sido ensinada a você. Esse conhecimento que você tem se refere à linguagem, no sentido mais restrito.

## ***O que é gesto?***

Considerando o sentido mais amplo de linguagem, elencamos o gesto como um constituidor da linguagem humana. O gesto faz parte da comunicação humana.

Pablo César Cipolatti de Oliveira



Figura A.1: Gesto: constituidor de linguagem humana.

Por meio dos gestos comunicamos sentimentos, emoções, desejos, idéias. O gesto pode ser produzido pelos seres humanos simultaneamente à fala. A fala dêitica, por exemplo, é aquela que refere coisas utilizando os termos 'aqui', 'ali', 'lá' simultaneamente ao gesto da apontação. O gesto, neste contexto, torna-se fundamental para a compreensão e identificação da referência. No entanto, sabe-se que o que é gesto, é gesto e o que é língua, é língua, porque o gesto e a língua apresentam-se em modalidades diferentes, ou seja, visual-gestual e oral-auditiva, respectivamente. Nas línguas de sinais, os gestos apresentam-se na mesma modalidade da língua, misturando-se a ela e tornando as fronteiras entre língua e gesto fuzzy (misturadas, não muito claras).

### **O que é língua?**

Como diz Fernandes (2003), língua é um tipo de linguagem, é um sistema de regras. Segundo Quadros (2004, p.7), língua é um sistema de signos compartilhados por uma comunidade lingüística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é a expressão lingüística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas. Saussure (1995, p.17) diz que língua não se confunde com linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

### **O signo lingüístico**

Saussure define o signo lingüístico como a junção entre o sentido e a imagem acústica. No caso dos surdos, o signo lingüístico é a união entre o sentido e a imagem visual. À "sentido", o autor refere algo como sendo o conceito ou a idéia, uma representação mental da realidade. Nesse sentido, 'conceito' é sinônimo de 'significado' e 'imagem acústica' (ou 'visual') é o significante, isto é, algo de ordem psíquica, uma impressão do som (da expressão visual-espacial). Quando um surdo vê o sinal em sua imagem visual (significante), imediatamente ele atribui um significado especificado socialmente de forma arbitrária.

### **Propriedades das línguas humanas**

Quadros e Karnopp (2004) apresentam um levantamento das propriedades específicas das línguas humanas. As autoras apontam que tais propriedades diferenciam as línguas de outras formas de comunicação como, por exemplo, a dos animais. Os animais usam a linguagem diante do perigo, diante da fonte de alimento, ou seja, diante de um estímulo direto. As abelhas dançam de uma determinada forma ao encontrarem alimento, mas não são capazes de retransmitirem esta informação. Precisam ir ao local e ao verificarem a existência do mesmo, passam a realizar a mesma dança para avisarem outras abelhas.



Paulo César Cipolletti de Oliveira

**Ferdinand Saussure (1857-1913)** é considerado o pai da lingüística. Ele estabeleceu a dicotomia **significante** (forma) e **significado** (conceito), observando que a relação estabelecida entre os dois é arbitrária.

Paulo César Cipolletti de Oliveira



**Figura A.2:** Os animais dependem de estímulo para produzirem formas de comunicação

Os seres humanos, por outro lado, usam uma ou várias línguas sem, necessariamente, dependerem de estímulos. As línguas humanas são manifestações específicas dos seres humanos. A seguir, listamos as propriedades levantadas por Quadros e Karnopp (2004, p. 25):

### ***Flexibilidade e versatilidade***

A língua pode ser usada para várias finalidades. Você pode usar a língua para informar,

argumentar, dar ordens, perguntar, intimidar, ameaçar, seduzir, jogar conversa fora, pensar sobre a vida e sobre as coisas, sonhar, brincar, enfim, esta lista poderia ser continuada, pois há muitas e muitas formas possíveis de se fazer uso da língua. A língua também pode ser usada com qualquer um, independente da idade, das regiões, das condições sociais, das condições acadêmicas, basta você ajustá-la de forma apropriada àquele com quem está utilizando a língua.



Figura A.3: Você utiliza a língua para o que quiser!

## Arbitrariedade

As palavras são arbitrárias. A relação entre uma palavra e seu significado está estabelecida pela sociedade. Por exemplo, o significado da palavra 'jóia' pode significar diferentes coisas dependendo do contexto em que é produzida:



Bruno da Vega Thunes

Figura A.4: Esta comida está jóia!

país a uma mesma palavra. Por exemplo, a palavra 'maresia' significa o ar carregado de sais que o vento traz do mar e que corrói os metais no sul do país. Já na Bahia, a mesma palavra significa preguiça, bobeira, lombeira. Isso acontece porque o significado associado às palavras é determinado arbitrariamente. Vamos supor que a palavra 'bateló' existisse e que significasse uma determinada fruta de tamanho

mediano, de cor amarela por fora e de cor rosa por dentro, com aroma de cereja misturado com morango. Vamos supor que eu apresentasse esta fruta a você e dissesse que seu nome é 'bateló'. Você provaria a fruta e incorporaria o nome no seu dicionário mental. Esta palavra, por outro lado, em outra região poderia ter outro significado, por exemplo, um estado de espírito. Pois é a isso que referimos aqui como arbitrariedade. Essa arbitrariedade pode também pode ser considerada em nível de estrutura.

Arbitrariedade é algo importante de ser analisado, pois muitas vezes, as pessoas pensam que os sinais são gestos e, portanto, são altamente motivados, ou seja, não são arbitrários. Já vimos que gesto não pode ser confundido com os sinais da língua de sinais. Os sinais são arbitrários como as palavras faladas o são, ou seja, o significante não é motivado por alguma coisa "real", ele simplesmente é uma forma acústica ou visual que evoca um determinado significado. Há um jogo em sinais em que se inventa um sinal e se dá vários contextos lingüísticos em que a palavra é utilizada até que os demais consigam identificar o seu significado. Isso ilustra o quanto a palavra/ o sinal é arbitrária. Nesse sentido, os sons da palavra ou os movimentos, as configurações de mão e as locações de um determinado sinal não têm relação nenhuma com o significado (ou o conceito).

Apesar de identificar os signos lingüísticos como arbitrários, Saussure reconhece a existência de motivação para algumas palavras, tais como, as onomatopéias. Na língua de sinais, os classificadores têm sido considerados motivados, apesar de apresentarem restrições

específicas de sua produção nas línguas de sinais.

### **Descontinuidade**

Como observado por Quadros e Karnopp (2004, p.26), a descontinuidade opõe-se a variação contínua. Uma palavra muito parecida com outra normalmente apresentam significados muito diferentes para não serem confundidas pelos seus usuários. Por exemplo, a palavra 'cola' é muito diferente da palavra 'copa', apesar de serem muito parecidas, dificilmente ocorrerão no mesmo contexto.

### **Criatividade/produtividade**

O fato de termos um conjunto de regras que restringem a língua e que podem ser usadas para produzir qualquer enunciado de diferentes formas e continuamente caracteriza a produtividade, uma propriedade específica das línguas humanas. O conceito de criatividade é muito próximo ao de produtividade, pois refere ao fato de sermos capazes de produzir infinitas sentenças de diferentes formas a partir de um conjunto de regras. Você pode falar ou sinalizar uma sentença hoje ao tratar de um determinado assunto e no dia seguinte repetir o mesmo assunto utilizando outras combinações de regras. Dificilmente, você utilizará o mesmo conjunto de enunciados produzidos anteriormente em outro momento, mesmo que o assunto seja o mesmo. Além disso, você pode fazer uma sentença infinita, ao emendar uma sentença na outra e depois em outra, mais outra, mais outra, assim sucessivamente. É fascinante esta propriedade das línguas humanas.

### **Dupla articulação**

A propriedade de dupla articulação ou dualidade está relacionada com o fato da língua apresentar-se em duas camadas, ou seja, a camada sem significado que se apresenta nas unidades menores da língua e a camada com significado. Os sons por si só não apresentam significado, mas ao se combinarem passam a apresentá-lo. Por exemplo, o som /j/ e o som /a/ não significam alguma coisa, por outro lado, ao se combinarem podem produzir uma palavra com significado.

### **Padrão**

O padrão está relacionado com as restrições que a língua apresenta. Tais restrições são observadas desde o nível das combinações de sons até o nível das combinações das palavras para formar um enunciado ou um texto. Você não pode combinar qualquer som com outro som: 'szpt' não seria possível em português, mas 'so', 'za', 'po', 'ter' são possíveis sílabas dessa língua. Isso também se aplica no nível da frase, por exemplo, você poderia colocar a negação antes do verbo ou no final da sentença dependendo da região que estiver no Brasil: 'Eu não vou' ou 'Eu vou não', mas jamais 'Não eu vou' negando o verbo.

### **Dependência estrutural**

Conforme observado por Quadros e Karnopp (2004, p.28), uma língua contém estruturas dependentes que possibilitam um entendimento da estrutura interna de uma sentença, independente do número de elementos lingüísticos envolvidos. Por exemplo, o verbo 'dançar' requer um sujeito animado. A caneta pode dançar sobre o papel, mas a ela



## 2 Relação língua e surdez

### ***Língua, línguas e a constituição do ser surdo***

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no "mundo dos surdos" e "ouvir" as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer "a língua de sinais". Permita-se "ouvir" essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem "ouvir" o silêncio da palavra escrita. (QUADROS, 1997, p. 119)

A língua brasileira de sinais é uma língua que possibilita o desenvolvimento da linguagem na criança surda. Isso acontece porque é uma língua visual-espacial que se organiza a partir do olhar. Os surdos ou aqueles que nascem em famílias de pais surdos vêem a língua e por meio dela constituem a base da linguagem.

### ***O que é afinal constituir a linguagem?***

Língua é o pano de fundo para o ser utilizar qualquer língua para pensar, para elaborar, para criar, para expressar idéias, para discutir sobre alguma coisa, para perguntar sobre os significados da vida, das relações e das coisas. A linguagem está para os seres humanos como os alicerces estão para a casa. Ela sustenta qualquer língua possível de ser adquirida por uma pessoa, mas, ao mesmo tempo, não existe sem ela, não se estrutura sem ela, não se constitui sem ela. No caso dos surdos, a língua

de sinais por ser visual-espacial, por ser uma língua organizada a partir do olhar, é a língua que constitui a linguagem. Quaisquer línguas de sinais poderiam servir para uma criança surda como constituidoras de linguagem, assim como quaisquer línguas faladas servem àqueles que crescem ouvindo uma língua. Os surdos crescem "vendo" uma língua quando tem a chance de ter contato com outros que usam uma língua de sinais. Isso é fundamental para a constituição da sua linguagem, ponto de partida para adentrar e significar o mundo.

### ***Por que se discute a relação***

#### ***"língua e surdez" por séculos?***

Vários autores falam sobre as relações entre linguagem e surdez (FERREIRA-BRITO, 1993; GÓES, 1996; QUADROS, 1997; BOTELHO, 1998; BERNADINO, 2000; entre outros). No entanto, esta temática não toma esta importância entre as lideranças surdas e os próprios surdos nos espaços compartilhados pelos jovens e adultos surdos. Por um lado temos professores, fonoaudiólogos e demais profissionais trazendo sistematicamente esta questão, por outro lado, os surdos celebram o encontro surdo-surdo sem sequer mencionar a questão da linguagem. Entre os surdos, a língua de sinais é usada para conversar, para discutir, para elaborar, para brincar, para produzir pensamentos e idéias. Entre os professores e os pesquisadores parece que a questão da linguagem foi muitas vezes compreendida em

uma relação com a língua falada. O foco partia da falta, ou seja, da surdez, por isso o tema "linguagem e surdez". Linguagem e surdez porque o fato da pessoa ser surda requeria (e ainda requer) falar sobre como ele constituiria a linguagem. Os surdos e ouvintes filhos de pais surdos constituíam linguagem independentemente dessa discussão. No entanto, os surdos, filhos de pais que ouviam, ficaram (e ficam) reféns do que os profissionais determinam como linguagem. Vemos surdos sendo submetidos a imposição da fala e a negação da língua de sinais por anos, pois as orientações de vários cursos de fonoaudiologia e de formação de professores ainda associam linguagem à fala. Esse equívoco sustenta a discussão interminável do tema "linguagem e surdez".

### ***Por que há confusão entre linguagem e fala?***

Os filósofos já discutiam sobre o que seria a linguagem. Platão e Aristóteles em seus diálogos traziam esta temática, uma vez que os sentidos dados às palavras despertavam e despertam até os dias de hoje curiosidade sobre as relações que os seres humanos estabelecem entre as palavras, as idéias e as coisas. A questão dos sentidos é ponto de intermináveis discussões filosóficas. Platão associou a palavra à fala permitindo aos seres humanos discutir sobre as idéias, por outro lado, relacionou os gestos com o concreto. Desde então, há uma tradição filosófica de associar a fala ao mundo das idéias e das abstrações. A "fala", o "verbo", a "palavra" estavam associadas a forma usada pelas pessoas para conversarem umas com as outras e pensarem sobre as suas idéias expressas por meio de línguas. Essas línguas eram faladas. Os

estudos da "linguagem" humana iniciaram com a "fonética e fonologia" partindo do som. A pergunta que motivava os estudos lingüísticos partiam da natureza oral-auditiva das línguas humanas estudadas na lingüística clássica. Como os sons se combinam para formar palavras? Quais os sons que fazem parte de uma determinada língua? Quais os sons que determinam mudança de significado em uma língua? E assim por diante... Assim, dentro desse contexto, os surdos tinham um problema muito sério de linguagem. Como um surdo poderia ter acesso à linguagem (entendida como fala)? Os surdos precisam, portanto, receber a linguagem por meio de recursos que os fizesse falar. Foram investidos anos e anos de pesquisa para produção de vários métodos de estruturação de linguagem. No Brasil, o mais difundido foi o de Perdoncini adaptado por Álpia Couto (1988), mas também foi amplamente usada a Chave de Fitzgerald.

Apenas em 1960, com Stokoe, um lingüista americano, a lingüística toma como objeto de estudo uma língua de sinais, a língua de sinais americana. A partir daí se desconstrói a visão de que linguagem depende do verbo, da palavra falada. A linguagem passa, então, a compreender não somente a fala, mas os sinais, os gestos. Esse processo de desconstrução já havia sido discutido amplamente noutra perspectiva por Derrida (1967), constitui uma desconstrução do centrismo na fala. Os sinais dos surdos apresentam estrutura, apresentam níveis de análise lingüística e são também arbitrários como as palavras faladas. Os sinais são palavras sem som, mas com mãos, com expressões faciais e corporais que compõem sentido. Os significados construídos pelos grupos

Sistemas de estruturação da linguagem que utilizam símbolos associados a partes da estrutura da frase utilizados com o objetivo de dar subsídios estruturais para a criança surda organizar a fala na estrutura da língua falada do país. No entanto, há várias limitações na utilização destes sistemas, uma vez que nunca conseguem captar a recursividade e criatividade das línguas humanas que, apesar de apresentarem regras, possuem sistemas altamente produtivos em termos de possibilidades, além de fenômenos de ordem que ultrapassam a rigidez da estrutura.

sociais e culturais surdos aos sinais utilizados apresentam processos equivalentes aos significados atribuídos às palavras faladas por um determinado grupo social e cultural. Os significados são produzidos culturalmente pelas pessoas que usam a língua, seja ela falada ou sinalizada. Quando falamos de crianças surdas, isso vai se dar na língua de sinais do país, ou seja, no Brasil, a língua brasileira de sinais.

### ***Linguagem depende de língua***

Entendendo que a língua de sinais brasileira é uma língua, fica mais fácil falar sobre a constituição da linguagem na criança surda. Quadros (2005b) apresenta uma análise sobre quando as crianças surdas têm contato com a língua de sinais e constatou que mais de 70% das crianças surdas aprendem a língua de sinais na escola, uma vez que quase 100% delas é filha de pais ouvintes que não conhecem a língua de sinais e que não têm contato com adultos surdos. Assim, a criança surda vai ter contato com uma língua na escola. Esse fato torna a escola um espaço fundamental para o processo de aquisição da sua linguagem. É na escola que a criança surda vai começar a ver e conhecer o sentido das coisas por meio da linguagem na língua de sinais. A escola passa a ter um papel que vai além do papel que apresenta no sistema atual de educação. Ela vai ser o espaço em que a criança vai ter contato com a sua língua, pois ela depende disso para desenvolver a sua linguagem. Assim, a escola que recebe o aluno surdo deve se preocupar em oferecer um ambiente lingüístico adequado para que a criança surda comece a ter contato com o mundo e falar sobre as coisas em uma língua visual-espacial, uma língua que é acessível

a ela por meio do olhar. Os professores, os colegas e a própria escola precisa saber a língua de sinais.

### ***Por que a aquisição da linguagem na criança surda não acontece na língua falada?***

A aquisição da linguagem na criança surda acontece por meio de uma língua que entra na criança e sai dela por meio do olhar e das mãos, respectivamente. A língua de sinais se organiza de tal forma que independe do som. Por outro lado, as línguas faladas estão constituídas a partir do som. Como as crianças surdas não experienciam a linguagem por meio do som, as línguas faladas não são acessíveis a elas. Há várias metodologias que focaram em formas de recuperar ou adaptar as línguas faladas para tornarem possível para os surdos o acesso a elas. No entanto, sempre, todas estas alternativas criadas serviram para tentar recuperar a ausência ou "quase ausência" da audição. Dessa forma, tornaram-se formas de recuperação de algo perdido que passa por processos terapêuticos que exigem investimento clínico. As escolas especiais e atendimentos especializados investiram e investem nisso para tornar o surdo capaz de usar a "linguagem". Novamente, vemos o equívoco. Na verdade, todo este esforço é para fazer os surdos ouvirem e falarem, mas não para adquirirem linguagem, pois o tempo investido neste processo é muito maior do que o tempo que uma criança leva para usar a linguagem no seu dia a dia e falar, aprender, elaborar as idéias e significados do seu mundo. A língua de sinais apresenta-se em uma forma acessível aos surdos, pois é visual-espacial estando disponível

nas formas que os surdos organizam o significado com base nas experiências visuais. As línguas de sinais se constituíram nas sociedades dos povos surdos. As línguas faladas podem até ser uma opção para os surdos, mas as línguas de sinais são necessárias para a constituição de sua linguagem.

***Afinal de contas, para os surdos, qual o significado das línguas na sua vida?***

Quadros (2005) faz uma análise das representações que os surdos têm da língua de sinais e do português. A seguir, destacamos os seguintes trechos:

A língua de sinais é a língua em que eu me comunico, diferente da língua falada. Por meio dos sinais consigo pensar sobre as coisas da vida, é uma língua que faz eu pensar. Eu quero que todas as crianças surdas tenham a chance de aprender a língua de sinais desde pequenas com outros surdos, porque é uma língua que faz parte do mundo dos surdos, do povo surdo. A língua de sinais possibilita organizar as idéias de um jeito próprio dos surdos que é diferente do ouvinte. [G. 2004].

Eu penso que português é fala, que sempre querem fazer a gente falar esta língua. Português é falar, falar e falar. É oralizar. É leitura labial. [S. 2000]

Eu nunca aprendi português. Na escola fiquei 18 anos estudando português, mas eu não passava da quarta-série. As professoras me ensinaram português por 18 anos e eu não consigo ler uma reportagem de jornal sem dificuldades. Acho que português é muito difícil mesmo, não tem jeito. Além disso, sempre fui para a sala de fono, sempre me ensinaram a fazer pa,pa,pa,pa. O que aprendi? Nada, nada mesmo. Perdi meu tempo. Agora quero trabalhar, me casar e não aprendi nada na escola [M. 1992]. (QUADROS, 2005b)

Estas falas de surdos retomam o início desta unidade. O tema "linguagem e surdez" é um tema que preocupa os profissionais que trabalham com os surdos. Para os surdos está muito clara a importância da língua de sinais na constituição de sua linguagem. É a língua mais fácil para entender o mundo. O português passa

a ser uma necessidade, mas compreendida como a língua que pode servir ao surdo enquanto instrumento de acesso a esta sociedade, mas não como constituidor de linguagem. Os surdos se apropriam da linguagem por meio da sua língua, a língua brasileira de sinais.

A língua de sinais apresenta um valor inestimável para os surdos e para aqueles que crescem na comunidade surda. É uma língua que permite adentrar e participar de um grupo, o grupo de surdos. Isso ultrapassa fronteiras nacionais (...) Os olhares dos surdos se cruzam independentemente da sua nacionalidade possibilitando o contato, mesmo com línguas de sinais diferentes. (...) A língua de sinais para os surdos é a possibilidade de adentrar e significar o mundo. (QUADROS, 2005b)



**Atividade - A.2**

A seguir apresentamos um trecho do livro "Linguagem e surdez" de Eulalia Fernandes. A partir deste trecho, faça um exercício reflexivo no sentido de pensar sobre o que norteou a conclusão da autora considerando a discussão realizada até agora nesta disciplina e elabore um texto dissertativo. Disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor:

Uma educação para surdos deve, antes de tudo, pautar-se por ser uma educação para o indivíduo. Neste caso, a aquisição da língua de sinais destaca-se dentre todos os recursos necessários para o seu desenvolvimento. Garantimos, assim, o espaço de sua identidade na sociedade ou, pelo menos, uma porta para esta conquista; garantimos a presença de um instrumento de comunicação com o meio, adquirido de modo rápido e eficaz; oferecemos uma infra-estrutura capaz de prover o acesso à educação, mais especificamente, ao conteúdo escolar; garantimos o suporte imediato às necessidades prementes da maturação dos processos cognitivos. Ao dominar a língua de sinais, o surdo terá acesso a uma língua adquirida de modo natural e, conseqüentemente, acesso mais eficaz ao

português, como segunda língua. Muitos advogam que a implantação do bilingüismo seria uma marca de conquista acadêmica. Acreditamos, mais do que isso, que envolve um processo cultural, como um todo, não só para a comunidade de surdos, mas para todos nós. (FERNANDES, 2003, p.150)

### ***Língua brasileira de sinais na constituição da subjetividade***

A língua de sinais é a expressão mais visual que traduz os jeitos de ser surdo. É uma das manifestações culturais mais lindas que os surdos apresentam, pois através dessa língua, os sinais dançam no ar expressando significados próprios dos surdos. Ao pensar em sinais, você vive e senti o mundo dos surdos.

A constituição da subjetividade está diretamente relacionada com a língua, ou seja, as pessoas precisam se narrarem em uma língua e suas narrativas devem ser acolhidas por uma escuta. Segundo Souza (2000, p. 92), no caso dos surdos, faz-se necessário franquear-lhes a palavra, quer dizer, antes de escreverem nosso idioma, deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam ser acolhidas por uma escuta também em sinais.

#### **Atividade Final**

Faça uma busca na Internet sobre dos termos 'identidade', 'alteridade' e 'subjetividade' e faça uma reflexão sobre as possíveis relações de significado e a função que a língua desempenha para a consolidação do ser surdo. Disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor da disciplina.

### 3 Meios favoráveis de construção lingüística

Quando pensamos no bebê desenvolvendo a linguagem, vemos que esse processo acontece passo-a-passo na relação com os outros por meio da interação lingüística. O contato entre o bebê e os que o rodeiam é fundamental para que ele se lance nos jogos lingüísticos passando por um processo que inicia na identificação dos sons da língua e vai até a organização completa de uma língua. A linguagem humana é interna e externa ao ser, ou seja, do ponto de vista interno, os bebês por serem humanos são capazes de adquirir uma língua, ou seja, apresentam uma capacidade para a linguagem específica do ser humano. Por outro lado, a linguagem é externa, se pensarmos nas línguas específicas a que cada bebê vai estar exposto. Nesse sentido, o meio torna-se fundamental.

#### ***Quais são os meios favoráveis para a construção lingüística?***

Considerando que a criança cresce e adquire a linguagem na relação com o seu meio, os meios mais favoráveis para a construção lingüística são os mais naturais possíveis. Entendem-se naturais aqui, como aqueles que simplesmente acontecem no dia-a-dia.

No caso da criança surda filha de pais surdos, a criança se encontra em um meio favorável para a construção lingüística, porque vê a língua de sinais quando os seus pais a usam entre eles e também com outras pessoas surdas e com ela mesma. A criança surda neste contexto tem a escuta em sinais. No entanto, na grande

maioria das crianças surdas, os pais são ouvintes e desconhecem a língua de sinais. Encontramos aqui um problema em relação aos meios para a construção lingüística.

Nesse caso, os meios devem ser constituídos em outros espaços para garantir que a criança tenha contato com a língua de sinais desde bebê. Ela não precisa ser ensinada, mas sim ter a possibilidade de contato com outros surdos de forma espontânea. Ela precisa ter a chance de constituir os jogos lingüísticos e para isso precisa do contato surdo-surdo. Os seus pais também precisam aprender a língua de sinais para estabelecer uma interação lingüisticamente mais efetiva.

#### ***Quem é a escuta em sinais da criança surda?***

As crianças surdas filhas de pais surdos nascem e crescem entre surdos adultos usuários da língua de sinais. A relação que se estabelece entre pais e filhos neste contexto apresenta uma das questões mais fundamentais para a constituição da subjetividade desse serzinho que está crescendo, a língua de sinais. A língua começa a ser significada através do olhar, os pais buscam o olhar da criança para lhes passarem qualquer informação. Temos acompanhado longitudinalmente a aquisição de crianças surdas, filhas de pais surdos e podemos concluir que o olhar é um dos elementos fundamentais das narrativas em sinais e da escuta em sinais.

Os pais ao estabelecerem o olhar com as crianças realizam os sinais dentro de um campo visual mais restrito para garantir a permanência dessa relação. Se os sinais fossem feitos normalmente, o bebê seria distraído pelo movimento maior passando o olhar para as mãos do outro. Assim, os pais se preocupam em estabelecer e manter a relação com o olhar através de várias estratégias. A medida que o olhar é estabelecido, os pais começam a ampliar este campo visual. As crianças, por outro lado, passam pelo processo de aquisição e começam a sua aventura na língua de sinais narrando-se visualmente. Os pais celebram os primeiros sinais e a partir daí se desenvolve uma língua, mas isso é apenas a ponta do iceberg. Na verdade, a partir daí está se constituindo um ser que significa e é significado através de uma língua visual-espacial, a língua

de sinais.

Nesse contexto, a criança convive com campanhas luminosas, com surdos chegando e saindo da casa, com as associações de surdos, com outros filhos de pais surdos, brincam e crescem no mundo dos surdos.

Nos Estados Unidos, os surdos têm um sinal que dá a idéia de estar no ventre (nas entranhas) e utilizam este sinal para identificar os filhos de pais surdos e qualquer manifestação absolutamente surda. Os filhos de pais surdos estão nas entranhas da cultura surda, sejam eles surdos ou ouvintes. Essa experiência de crescer com surdos narrando-se e escutando-se na língua de sinais permite a constituição de uma subjetividade surda.

Por outro lado, as crianças surdas filhas de pais ouvintes não têm esta experimentação.



Bruno da Veiga Thamer

Figura A.5: Necessidade de interação linguística afetiva

Como questiona Góes (2000), as crianças surdas dialogam com quem mesmo? Ou no sentido de Souza (2000), se as crianças têm a chance de se narrarem, quem é afinal a escuta dessas crianças?

As respostas a estas questões não são muito promissoras para a vida destas crianças. Normalmente, as crianças interagem apenas com um professor que mal sabe a língua de sinais e, muitas vezes, nem conhece os surdos da comunidade em que vive. Sem a perspectiva de futuro, as crianças ficam reféns do acaso. Os adultos na sua volta nem imaginam o que vai ser dessa criança, pois não conhecem os surdos e as formas de significação destes grupos. Por acaso, em algum dia das suas vidas, terão a chance de encontrarem surdos e descobrirem o seu mundo.

Perlin (2000, p.24) faz a seguinte reflexão considerando a relevância do contato dos surdos com as manifestações culturais surdas:

O contato do sujeito surdo com as manifestações culturais dos surdos é necessário para a construção de sua identidade, caso contrário, sua experiência vai torná-lo um sujeito sem possibilidades de auto-identificar-se como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural. A sua identificação vai ocorrer como sendo um surdo deficiente.

Perlin (2000, p. 25) menciona ainda a questão da alteridade surda:

(..) a identidade surda não se caracteriza como a totalidade da identidade ou subjetividade da pessoa. Esta atinge a alteridade, mas de forma heterogênea; respeita as múltiplas identidades inerentes ao indivíduo, estabelecendo fronteiras.

Assim, a escuta da criança surda precisa ser a de surdos adultos com alteridades surdas. O encontro surdo-surdo é fundamental, pois oportuniza a relação que estabelece com o outro igual.

Miranda (2001) através da sua experiência visual conseguiu captar brilhantemente a importância das interações entre os surdos enquanto decisivas na construção da subjetividade e identidade dos surdos:

Considerando que a cultura surda mostra uma nostalgia curiosa em relação a uma "comunidade imaginária" e que é barbaramente ou profundamente transformada, senão destruída no contato com a cultura hegemônica, ela age como reguladora da formação da identidade surda, que se reaviva novamente no **encontro surdo-surdo** (grifo nosso). Este encontro é um elemento chave para o modo de produção cultural ou de identidade, pois implica num impacto na "vida interior", e lembra da centralidade da cultura na construção da subjetividade do sujeito surdo e na construção da identidade como pessoa e como agente pessoal. (MIRANDA, 2001)

Os meios favoráveis, portanto, deverão ser construídos em espaços compartilhados com outros surdos, seja na própria casa da criança, seja em creches, nas escolas, seja aonde for, o importante é que a criança tenha garantido a possibilidade de trocas lingüísticas efetivas. Isso garantirá a constituição da linguagem, ou seja, a significação do mundo por meio de uma língua enquanto instrumento social.

UNIDADE

# B

## A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS

### **Objetivos da Unidade:**

- conhecer as fases da aquisição da linguagem e relacioná-las com o processo de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais em crianças surdas;
- analisar os fatores que contribuem para a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais;
- considerar os estudos sobre o cérebro e o processo de aquisição da língua de sinais.

# Introdução

Vamos conhecer as diferentes fases da aquisição da linguagem, especialmente, da aquisição da língua de sinais em crianças surdas filhas de pais surdos. Estas crianças desenvolvem a língua de sinais em um ambiente lingüístico favorável. Elas vêem a língua de sinais desde bebês e adquirem esta língua sem serem ensinadas. Simplesmente passam a usar a língua, na medida em que interagem com seus pares em uma língua visual-espacial. Estaremos, portanto, buscando saber detalhes sobre este processo

e o quanto este contribui para o desenvolvimento geral da criança e a constituição do seu ser. Com base nestas informações, estaremos propondo uma reflexão sobre as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, uma vez que estas representam a grande maioria dos casos que chegam à escola. Além disso, entraremos nos estudos do cérebro e o processo de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais.

# 1 Fases da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais

Todas as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a aquisição das línguas de sinais evidenciam que essa pode ser comparada à aquisição das línguas orais em muitos sentidos. Normalmente, as pesquisas envolvem a análise de produções de crianças surdas, filhas de pais surdos. Entretanto, ressalta-se que essas crianças representam apenas de 5% a 10% das crianças surdas.



Segundo Quadros (1997), esse dado não é oficial, mas é parcialmente confirmado pela dificuldade quando da seleção dos sujeitos informantes desta pesquisa que foram em número bastante reduzido e não representam todos os estágios da aquisição. Nos Estados Unidos, Lillo-Martin (1986) apresenta esse mesmo percentual.

No Brasil, os estudos envolvem crianças surdas filhas de pais surdos que usam a língua de sinais brasileira (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995, 1997, 2005; QUADROS e PIZZIO, 2005). Antes disso, a aquisição da língua de sinais já estava sendo estudada nos Estados Unidos por alguns autores, tais como, Hoffmeister (1978), Bellugi & Klima (1979), Meier, (1980), Loew, (1984), Lillo-Martin (1986), Petitto (1987).

As línguas de sinais são sistemas lingüísticos com regras gramaticais e apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através do canal oral-auditivo, mas por meio da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos específicos diferentes dos utilizados nas línguas orais.

As línguas de sinais parecem apresentar especial interesse nas pesquisas lingüísticas, pois apresentam a possibilidade de determinar os princípios lingüísticos, independentemente da modalidade da língua. Por outro lado, essas línguas podem indicar a existência de efeitos de modalidade que podem indicar caminhos outros, diferentes dos até então pesquisados.

Segundo Quadros (1997), o processo de aquisição da língua de sinais, o estabelecimento nominal, o sistema pronominal e a concordância verbal são fundamentais, tendo em vista que tais tópicos formam a base para o estabelecimento de relações gramaticais (espaciais) que fazem parte da língua. O estabelecimento nominal refere às formas de introdução dos pontos espaciais com referência, por exemplo, JOÃO pode ser introduzido no discurso em um ponto espacial à direita do sinalizante e a MARIA pode ser introduzido à esquerda em uma determinada narrativa. Após



André Schmitt da Silva, Meleio

**Ursula Bellugi** é uma das primeiras estudiosas do processo de aquisição da língua de sinais americana.

esta introdução dos referentes no espaço, eles podem ser retomados no discurso por meio da apontação (sistema pronominal), do olhar, do reposicionamento do corpo e da concordância verbal. Esta última, está associada a um

conjunto específico de verbos, ou seja, aqueles que apresentam a direcionalidade e a orientação da mão, por exemplo, os verbos DAR, PEGAR, BUSCAR, ENVIAR, AJUDAR, entre outros.

Vamos ilustrar isso:



**Figura B.1:** Estabelecimento de pontos no espaço de sinalização

FORNE: (Baseado em Lillo-Martin & Klima, 1990, p.193)



**Figura B.2:** Ilustração de uso de verbo com concordância verbal

FORNE: (Baseado em Emmorey, 1991, p.368)

O verbo PEGAR é um verbo direcional, ou seja, inicia a sua trajetória espacial em um determinado ponto que refere alguém ou algo (aqui no exemplo GATO) e encerra-a no outro ponto referencial (que no exemplo é o RATO). O olhar do sinalizante está direcionado para a posição do objeto, neste caso, o RATO. Esse também é um mecanismo espacial de localização dos referentes. A direção olhar faz parte da língua de sinais e sempre está estabelecida entre o interlocutor e os pontos espaciais inseridos no discurso. Além disso, o sinalizante pode movimentar o corpo tomando o lugar dos referentes. Nesse sentido, ele está usando o discurso direto, tomando o lugar o referente. No exemplo anterior, ele poderia tomar o lugar do GATO pegando o RATO, ou até dizendo alguma coisa para ele. Todos esses elementos gramaticais precisam ser adquiridos pela criança, assim como as crianças ouvintes adquirem a sua língua, ou seja, usando a língua. No caso das crianças surdas, vendo a língua ser usada e produzindo sinais interagindo com outros que usam essa língua. O processo de aquisição da linguagem se dá mediante a compreensão e produção da língua, ou seja, as crianças precisam ter a oportunidade de verem os sinais e terem "escutas" da sua produção. As trocas efetivas possibilitam a constituição da sua linguagem.

### **Período pré-lingüístico**

Conforme já observado por Quadros (1997) e Fernandes (2003), Petitto & Marantette (1991) realizaram um estudo sobre o balbucio em bebês surdos e ouvintes no mesmo período de desenvolvimento. Elas verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos

os bebês, independente do fato de serem surdos ou não. As autoras constataram que essa produção é manifestada não só por meio de sons, mas também por meio de sinais. As autoras chegaram a seguinte conclusão:

Nos bebês surdos foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna. Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar. (QUADROS, 1997, p. 70)

O fato de as autoras identificarem na sistematização das duas formas de balbuciar sugere haver algo que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço-visual, ou seja, parece haver uma capacidade para a linguagem que faz parte dos seres humanos. Interessante destacar que as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, apresentam e desenvolvem os dois tipos de balbucio até chegarem a produção das línguas. Usualmente, essas crianças, por terem input nas duas línguas, com seus pais surdos na língua de sinais e com seus parentes e amigos ouvintes na língua portuguesa, crescem bilíngües.

### **Estágio de um sinal**

Segundo Quadros (1997), o estágio de um sinal inicia por volta dos 12 meses da criança surda e pode se estender até por volta dos 2 anos de idade. Nesta fase, a criança refere aos objetos por meio da apontação, segurando, olhando e

**Input** significa entrada, neste caso, a língua que a criança está tendo acesso, vendo ou ouvindo.

tocando-os. Como a criança engatinha e caminha, ela se comunica com os brinquedos, luzes, objetos, animais e alimentos. A criança começa a ter iniciativa e participa de outras atividades, como colocar e tirar objetos. Ela utiliza uma linguagem não verbal para chamar a atenção para necessidades pessoais e para expressar suas reações, mas já varia seu olhar entre o objeto e a pessoa que a ajuda a pegar o objeto. Neste nível, a criança imita sinais produzidos pelos outros, apesar de apresentar configurações de mão e movimentos imperfeitos. Ela pode chegar a usar alguns sinais com significado consistente.

As suas primeiras produções incluem as formas chamadas congeladas da produção adulta, ou seja, a criança usa uma palavra com um significado mais amplo. Por exemplo, o sinal de PASSEAR é usado sistematicamente para significar 'eu quero passear', 'papai saiu', 'eu quero sair'. Os sinais produzidos inicialmente estão diretamente relacionados com a criança, por exemplo, LEITE, COMER, MAMÃE, PAPAÍ, etc.

Interessante observar que neste período as crianças surda usam gestos assim como as crianças ouvintes para pedir colo, para pedir algo para comer, para pedir algo, por exemplo. Esse tipo de produção gestual em que as crianças (surdas e ouvintes) esticam os braços chorando ou sorrindo dependendo do contexto ou esticam o braço com uma mão fazendo o movimento de pedido (me dá), são típicos nesta fase. No caso das crianças surdas, o uso destes movimentos são muito comuns, mas independentemente disso, elas começam a usar sinais da língua de sinais. Temos exemplos

### ***Estágio das primeiras combinações***

Segundo Quadros (1997), surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos 2 anos das crianças surdas. De modo geral, a criança produz palavras isoladas ou sinais para falar sobre coisas e ações ao redor dela. Ela usa a linguagem para chamar a atenção das pessoas, fazer pedidos e para reclamar. Ela usa a linguagem quando as coisas estão presentes, quando se vão ou quando voltam. A criança comunica mais do que ela é capaz de produzir explicitamente. Ela aponta, olha, toca, identifica as coisas sobre as quais está falando. Além disso, ela possibilita aos outros entender o que ela deixou de dizer. Elas começam a combinar dois sinais observando as restrições que se aplicam ao padrão do adulto. No caso das crianças surdas adquirindo a língua de sinais brasileira, elas já privilegiam a ordenação sujeito-verbo ou verbo-objeto, por exemplo, elas sinalizam: EU QUERER ou QUERER AGUÁ. Isso indica a importância da criança estar diante de sinalizantes da língua de sinais brasileira que sejam fluentes na língua, pois nesta fase, ela já está constituindo a sua língua observando as suas regras de forma implícita. Esse processo caracteriza a interiorização da língua no falante "nativo", ou seja, a criança está adquirindo a sua língua (ou línguas) de forma natural e espontânea interiorizando as suas regras sem ter consciência desse processo. Ele simplesmente acontece.

Como na língua de sinais brasileira temos, pelo menos, duas classes verbais, aquela que apresenta concordância, como no exemplo

apresentado anteriormente, e a outra que não incorpora os pontos espaciais, ou seja, não apresenta concordância. Esses últimos são chamados de verbos simples, como GOSTAR, PENSAR, CONHECER, SABER. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos pontos espaciais e a ordem das palavras. A incorporação envolve a concordância verbal que depende diretamente da aquisição do sistema pronominal, ou seja, o estabelecimento dos pontos no espaço incluindo os interlocutores para a primeira pessoa (EU) e a segunda pessoa (TU ou VOCÊ).

No estágio em discussão, as crianças começam a usar o sistema pronominal, mas de forma inconsistente. Apesar da aparente relação entre forma e significado da apontação, o ato de apontar que representa os pronomes na língua de sinais brasileira, a compreensão dos pronomes não é óbvia para a criança dentro do sistema lingüístico. A aparente transparência da apontação é anulada diante das múltiplas funções lingüísticas que apresenta. Se as crianças não entenderem a relação indicativa entre a forma apontada e o seu referente, a plurificação da apontação pode tornar-se uma dificuldade na aquisição dos mecanismos gramaticais. A idéia de que a gesticulação pode funcionar lingüisticamente é tão forte, que anula a transparência indicativa da apontação.

### ***Estágio de múltiplas combinações***

Quadros (1997) apresenta que entre mais ou menos dois anos e meio e três anos de idade, as crianças começam a produzir muitas palavras. Este período também é chamado de explosão do vocabulário, pois o bebê começa a falar sem parar. Isso acontece tanto com crianças adquirindo uma língua falada, como com aquelas adquirindo uma língua de sinais. De modo geral, a criança começa a comunicar muito mais do que ela coloca em forma de palavras, mas subentende menos do que na fase anterior. A criança fala sobre o que ela está fazendo e pode solicitar diferentes coisas. Ela pode identificar coisas em figuras e livros e descrever pessoas e objetos por meio de suas características. Ela fala sobre onde estão as coisas, onde as pessoas estão indo e sobre quem vem a ela. Ela começa a usar frases curtas e sentenças.

Lillo-Martin (1986) cita que nesse período começam a ocorrer distinções derivacionais (por exemplo, a diferenciação entre CADEIRA e SENTAR). Segundo Quadros (1997), a criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes. Ela usa substantivos não associados com pontos no espaço. Mesmo quando a criança apresenta algumas tentativas de identificação de pontos no espaço, ela apresenta falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. Com referentes presentes no discurso já há o uso consistente do sistema pronominal e inclusive indicações espaciais (indicações ostensivas).

Vamos ilustrar esses processos:

A criança está conversando com a sua mãe e conta para ela que a vovó foi dormir, porque estava cansada, mas que depois ela voltará para continuar a tricotar. Para contar isso em sinais, ela não vai fazer o sinal de vovó e estabelecer um ponto no espaço como o adulto faria, pois o referente 'vovó' não está presente no discurso (a vovó foi dormir na casa dela). Ela vai fazer o sinal de vovó e contar as coisas sem o estabelecimento no espaço. Se a vovó estivesse no espaço, ela apontaria para a vovó diretamente e falaria em sinais sobre o que quisesse sempre rementendo ao referente por meio da apontação. No primeiro caso, ela também pode usar a apontação que pode ser direcionada a porta por onde saiu a vovó, mas não necessariamente será consistente.

Dos 3 anos em diante, a criança fala sobre as coisas no seu ambiente imediato, sobre o que está fazendo ou planeja fazer. Ela fala sobre o que as outras pessoas estão fazendo, mesmo que elas não tenham nenhuma relação com ela. Ela facilmente compreende os familiares e amigos e, da mesma forma, facilmente se faz entender. As crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes no contexto do discurso, mas ainda apresentam erros. Algumas crianças empilham os referentes não presentes em um único ponto do espaço. Conforme apontado por Quadros (1997), Bellugi & Klima (1990) identificam essa flexão como supergeneralizações, estabelecendo uma analogia com as generalizações verbais observadas nas línguas faladas, como, por exemplo, 'fazi', 'gosti' e 'sabo' na língua portuguesa.

Já há iniciativas das crianças em usar de um

ponto no espaço para referir diferentes coisas ou pessoas, mas isso ainda ocorre de forma inconsistente quando os referentes não estão presentes. Talvez essa inconsistência justifique porque as crianças surdas usam menos a concordância verbal.

Quadros traz também a reflexão de Lillo-Martin (1986) sobre os efeitos da modalidade, ou seja, o fato da língua de sinais ser espacial-visual, ao invés de oral-auditiva, poderia implicar em diferenças na aquisição da criança surda. Nesse sentido, toca-se na questão da iconicidade das línguas de sinais.

De fato, alguns sinais da língua de sinais brasileira parecem ter motivação icônica, apresentando alguma relação entre a sua forma e o seu significado, entre o referente e o referenciado. Os estudos indicam que, apesar de haver uma aparente iconicidade nas línguas de sinais, a aquisição do sistema pronominal e a concordância verbal são considerados de aquisição tardia, o que é ilustrado pelos estudos mencionados até o presente momento. Lillo-Martin cita a conclusão de Meier (1981), o qual diz que a modalidade não facilita a aquisição do sistema da concordância verbal.

Na língua de sinais brasileira, Quadros (1995) observou que por volta dos três anos e meio ocorre o uso de concordância verbal com referentes presentes. Com referentes não presentes, houve algumas ocorrências, embora de forma inconsistente, pois o estabelecimento e a identidade do ponto espacial não foram identificados de forma substancial.

Por volta dos 5 anos e meio a 6 anos e meio, a criança conta histórias complicadas sobre fatos acontecidos no passado ou que podem acontecer. Mesmo uma pessoa estranha

pode entendê-la facilmente. A criança pode dizer muito sobre como diferentes coisas se relacionam, como algo pode gerar algum acontecimento e como algumas coisas precisam esperar por outras. A criança usa a linguagem para descobrir o que está acontecendo, quem está fazendo o quê, qual o estado das coisas, o que as pessoas estão fazendo e porquê. Ela pode manter uma longa conversa. Ela interrompe a conversa e fala bastante sobre sua experiência relacionada ao que a pessoa está falando durante a conversa. A concordância verbal é usada de forma consistente pelas crianças adquirindo a língua de sinais brasileira. O uso de sujeitos e objetos nulos torna-se comum nesse período. Também se observam alguns exemplos com verbos da classe dos verbos com concordância com sujeitos pronunciados. Isso foi observado quando as crianças queriam tornar mais clara a identificação da identidade do referente estabelecido em um ponto no espaço, assim como ocorre na linguagem adulta.

Vamos ilustrar esse processo:

A criança surda estava relatado um fato já ocorrido. Observou-se o estabelecimento do ponto espacial abstrato para 'carro' no espaço de sinalização, pois 'carro' é um referente não presente no discurso. Outra situação foi de relato de uma história sem o auxílio do livro, dessa forma, ela não podia referir-se utilizando as figuras como referentes presentes. Assim, foram estabelecidos pontos no espaço para 'o menino' e para 'os peixes'. A criança introduziu esses pontos primeiro com os nominais e depois utilizou os pontos incorporados na concordância verbal. Nesse exemplo o uso do recurso de omitir sujeitos e objetos foi empregado de forma consistente e adequada.

No relato de histórias, usualmente as crianças usam as figuras como locais reais dos referentes; isso também é observado nas narrações dos adultos, conforme mencionado anteriormente.

Quando se trata de referentes ausentes do discurso, há uma necessidade bem maior de definir claramente esses referentes no espaço para que não haja problemas na identificação dos pontos estabelecidos no espaço para os referentes. De certa forma, podemos fazer uma analogia com a criança adquirindo o português e usando os pronomes. Imaginem a criança contando algo e repetindo indefinidamente o pronome 'ele' em uma história sobre o peixinho e o menino. Chega em um determinado momento que se faz necessário esclarecer se 'ele' refere ao peixinho ou ao menino ao longo da contação da história. Essa necessidade também é devidamente observada pelas crianças surdas a medida que elas crescem. As crianças surdas adquirindo a língua de sinais, introduzem os pontos no espaço não deixando dúvidas quanto a sua identidade, inclusive omitindo-os de forma adequada possibilitando ao receptor recuperá-los.

Entre seis e sete anos, a criança comunica com quaisquer pessoas sobre o que tem feito e experienciado. Ela pode manter longas conversas inclusive com estranhos. A criança já começa a acompanhar as conversações em grupo mantendo uma conversação clara para os demais. Ela usa a linguagem para influenciar o pensamento das pessoas, suas opiniões e atitudes. Ela a usa para expor alternativas e o que ela e os outros poderiam fazer em diferentes situações.

**Iconicidade** se refere a transparência entre o significado e o significante, ou seja, a relação de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido. Por exemplo, nas línguas faladas as onomatopéias são consideradas por alguns autores como icônicas, pois a produção sonora "real" (do objeto ou animal) é reproduzida na fala expressando certa identidade.

Segundo Quadros (1997), Bellugi & Petitto (1988), ao analisar as descobertas na aquisição da linguagem, concluíram que o conhecimento do uso lingüístico do espaço nas línguas de sinais inclui a informação quanto às diferenças generalizadas do local de sinalização; o estabelecimento explícito dos nominais em pontos espaciais diferentes; a identificação do local espacial de forma consciente; e a utilização do local espacial em frases e no discurso de maneira contrastante. As crianças parecem adquirir esse conhecimento por volta dos sete anos, quando atingem a maturidade sobre o sistema referencial da sintaxe.

Os dados sugerem que a criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência. Além disso, pode-se concluir que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma em que a linguagem é produzida, ou seja, oral-auditiva ou visual-espacial, mas sim, na função lingüística que a serve.



### Atividade B.1

Como você adquiriu a sua língua materna? Se você está adquirindo a língua de sinais ou outra segunda língua, quais as diferenças entre o processo de aquisição da língua materna e da segunda língua? Se você não teve ou está tendo esta experiência, você acha que é diferente adquirir uma língua desde o nascimento e adquirir outra língua mais tarde, como uma segunda língua? Pense sobre isto, escreva suas reflexões e participe da atividade que a ser agendada para discutirmos sobre o assunto.

## 2 Fatores que contribuem para a aquisição e desenvolvimento da linguagem

(Baseado em QUADROS, 2004)

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer por meio de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Essa aquisição independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição de conhecimentos, etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato das crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. O processo educacional ocorre mediante interação lingüística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais brasileira. Se a criança chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial.

Neste caso, poder-se-ia redefinir o papel do fonoaudiólogo nas instituições que atendem surdos. Não mais como àquele que tem a função de trabalhar com a oralização, mas como àquele que trabalhará com a linguagem e seus distúrbios gerados pelo fato das crianças terem acesso a língua

de sinais brasileira tardiamente e, também, com os distúrbios de linguagem comuns às crianças que adquirem uma língua falada só que em sinais (na linha da lingüística clínica, mas com uma língua visual-espacial).

A aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. Como mencionado por Góes (2000, p.31), a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas (...) através da linguagem.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar "no mundo dos surdos" e "ouvir" as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a "língua de sinais". Permita-se "ouvir" essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem "ouvir" o silêncio da palavra escrita. (QUADROS, 1997, p.119)



### Pegar

**Figura B.2:** Ilustração de uso de verbo com concordância verbal

FONTE: (Baseado em Emmorey, 1991, p.368)

Nesse sentido, o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua de instrução da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A base de todo processo educacional é consolidada através das interações sociais. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma

dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. Além desse nível de representação lingüística, os discursos vão expressar relações de poder. Ao optar-se em manter a língua portuguesa como a língua referencial da educação de surdos, já se tem indício das intenções perpassadas em função dos efeitos sociais que se observam. Assim, prestar atenção nos interlocutores dos alunos surdos, também passa a apresentar papel crucial, pois os discursos reproduzidos nas línguas utilizadas representam as relações existentes na escola.

Na linha de análise da Góes (2000), é interessante mencionar a problematização a respeito da constituição da subjetividade e

identidade surda ao analisar os casos de alunos surdos adquirindo a língua de sinais com pessoas ouvintes (casos típicos em escolas especiais e escolas regulares onde há uma preocupação com a língua de sinais). A autora aponta que esse processo é constituído de forma cruzada, híbrida, em que a língua de sinais é misturada com o português.

(...) Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos sinais numa gestalt de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral. (GÓES, 2000, p.41)

Assim sendo, a atenção ao processo de aquisição da linguagem requer também a observância dos interlocutores que a criança surda terá ao interagir na língua de sinais.

Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady & vanHoek (1990) apresentam algumas pesquisas que contribuem para educação de surdos e para compreensão do desenvolvimento da linguagem. As autoras verificaram que as

crianças surdas filhas de pais ouvintes, cujo o único meio de comunicação disponível era o inglês sinalizado, transformavam os conhecimentos que tinham do inglês sinalizado quando elas sinalizavam entre si mesmas, tornando essa sinalização mais especializada.

Essa descoberta indica que a modalidade da língua apresenta efeitos na forma da língua. Em outro estudo realizado, as autoras verificaram que surdos adultos que adquiriram a língua de sinais em diferentes fases da vida, uns filhos de pais ouvintes, outros filhos de pais surdos apresentam diferentes níveis de aquisição da linguagem. Assim, as pesquisas realizadas sugerem que realmente existe um período adequado para o aprendizado da língua. Ou seja, a aquisição da linguagem é muito melhor quando realizada o mais precocemente possível.

A seguir, apresento uma síntese das metas que Sanchez (1993) apresentou para a realidade da Venezuela. Consideramos que os pontos levantados pelo autor são fundamentais para a constituição da subjetividade dos surdos, para o desenvolvimento da sua linguagem e para o seu desenvolvimento cognitivo.

### Você Sabia?

**Inglês sinalizado:** sistema artificial que usa sinais da língua de sinais americana na ordem do inglês, sistema equivalente ao português sinalizado no Brasil.

A escola venezuelana apresenta quatro metas:

a) garantir o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do indivíduo. Para atingir essa meta, a escola deverá ser um ambiente em que a língua de sinais seja usada durante todo o período, isto é, a língua usada na escola será a língua de sinais;

b) assegurar o desenvolvimento da personalidade de forma sadia. Para isso, a criança precisa interagir com adultos surdos;

c) garantir que a criança surda construa uma teoria de mundo, pois a criança surda que convive com adultos ouvintes não tem chance de questionar as coisas, porque não obtém respostas. Quanto mais experiências de vida forem comentadas e elaboradas,

amplia-se mais a concepção de mundo. A escola deverá oferecer esse tipo de experiência para que a criança surda faça perguntas e obtenha respostas, obviamente em língua de sinais, para construir a sua teoria de mundo;

d) assegurar o acesso aos conteúdos escolares. A escola deve garantir ao aluno surdo todos os conteúdos que são estudados em uma escola de ouvintes.

Conforme salienta Sánchez, tais metas são imprescindíveis para o desenvolvimento global do aluno, pois não se quer mais surdos imaturos que não consigam desempenhar atividade mais complexas e abstratas. Ele continua: a importância da

escola para surdos é muito maior do que a escola para ouvintes. Por quê? Ora, porque a escola será o ambiente que oportunizará o desenvolvimento da linguagem dessa criança.

Sánchez esclarece que o tipo de bilingüismo desenvolvido na Venezuela prioriza a língua de sinais e o castelhano escrito. A língua escrita é a base sobre a qual o aluno surdo aprende o castelhano. Há prioridade do escrito sobre o oral, tanto em sua valorização quanto no tempo depreendido para o seu ensino. O castelhano deve ser ensinado a partir de metodologias apropriadas para o ensino de segunda língua. (QUADROS, 1997, p. 36)

Nas metas apresentadas por Sanchez, a questão da aquisição da linguagem é fundamental. Faz-se necessário garantir às crianças surdas o acesso à língua de sinais por meio de ambientes linguisticamente apropriados. O papel da escola, portanto, é alargado, pois além de desenvolver as atividades previstas no sistema educacional, terá que dar conta do processo de aquisição da linguagem

das crianças surdas. Essa tarefa sempre aconteceu em espaços independentemente da escola. Considerando que a grande parte das crianças surdas são filhas de pais surdos, a escola também deve se preocupar com essa tarefa, pois esse processo se reflete no desenvolvimento social, cultural e cognitivo da criança.



### Atividade B.1

A seguir são apresentados alguns links brasileiros que discutem sobre a aquisição da língua de sinais e educação. Leia as reportagens, textos e pesquisas apresentadas sob diferentes enfoques e, individualmente, elabore uma síntese do material pesquisado a ser enviada através do ambiente virtual conforme orientações do professor.

[http://www.feneis.com.br/Libras/anexos/aquisi%E7ao\\_libras\\_Alex\\_Curione.htm](http://www.feneis.com.br/Libras/anexos/aquisi%E7ao_libras_Alex_Curione.htm)

[http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos\\_pesquisas/direito\\_ser\\_bilingue.htm](http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos_pesquisas/direito_ser_bilingue.htm)

<http://www.criancasurdafeliz.hpg.ig.com.br/linguamaterna.htm>

[http://www.educacaoonline.pro.br/educacao\\_bilingue.asp?f\\_id\\_artigo=354](http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_bilingue.asp?f_id_artigo=354)

### 3 O cérebro e o processo de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais

Bellugi e Klima (1990) apresentam uma análise dos estudos realizados no campo da neurociência com o objetivo de desvendar a natureza da especialização cerebral para a linguagem a partir de surdos usuários da língua de sinais. Uma vez que a língua de sinais integra relações espaciais e lingüísticas dentro de um mesmo sistema, o estudo com sinalizantes surdos com lesões cerebrais oferece um campo de investigações interessante para a compreensão das funções cognitivas do cérebro. Assim, os autores aplicaram vários testes em adultos surdos com lesões no cérebro. Aqueles com lesões no hemisfério esquerdo produziram sinais lingüísticos distorcidos. Por outro lado, aqueles com lesões no hemisfério direito, apresentaram falhas nos sinais em que havia o processamento das informações espaciais de ordem não lingüística, mas não apresentaram distorções de ordem lingüística, mesmo quando a informação gramatical era espacialmente estruturada.

Os autores observaram dois usos espaciais na língua de sinais, o sintático e o topográfico. Para as funções sintáticas, os locais espaciais e as relações entre estes locais são usados para estabelecer relações gramaticais. Já o

topográfico, se refere ao mapeamento espacial, ou seja, o espaço dentro do qual os sinais são realizados pode ser usado para descrever o traçado do objeto no espaço. A descrição topográfica feita pelos sinalizantes com lesões no hemisfério direito era muito distorcida. Em contraste, a descrição lingüística dos sinalizadores com lesões no hemisfério esquerdo apresentava problemas, mas não as suas descrições topográficas. Quando foram solicitadas informações sintáticas, os usuários com lesões no hemisfério direito conseguiram processá-las, enquanto que os com lesões no hemisfério esquerdo, não conseguiram.

Exemplo: Uma das pessoas que participaram da pesquisa com lesão no hemisfério direito, ao descrever o seu quarto, empilhou toda mobília no lado direito, deixando o lado esquerdo da sinalização completamente vazio. Por outro lado, quando usou a estrutura espacial para a sintaxe da língua de sinais, ela estabeleceu os pontos no espaço de sinalização e manteve referências consistentes nestes locais espaciais de forma consistente.

A seguir apresentamos os contrastes apontados pelos autores por meio das ilustrações:



**Figura B.3:** Contraste entre o uso do espaço com mapeamento espacial e mapeamento gramatical com paciente com lesão no hemisfério direito

FONTE: Baseado em Poizner e Bellugi, 1989

A sinalizante não é capaz de o layout da sua sala, ignorando o lado esquerdo e empilhando os sinais no lado direito. Quando utiliza a sintaxe espacial, ela usa de forma precisa todo o espaço

de sinalização estabelecendo os pontos espaciais e utilizando esses pontos ao longo do discurso de forma adequada.

#### Você Sabia?

**Layout** refere ao esquema, à disposição no espaço, à composição no espaço de alguma coisa ou coisas.



André Schmitt da Silva Mello

**Figura B.4:** Uso inadequado do espaço causado por lesões no hemisfério esquerdo  
 FONTE: Baseado em Poizner e Bellugi, 1989 com sinais da língua de sinais americana.

Em (a), a paciente teve dificuldade de encontrar o sinal que queria não conseguindo produzi-lo corretamente. Em (b), o paciente substituiu incorretamente a configuração de mão na sinalização. Em (c), o paciente faz o uso do espaço incorretamente não usando os pontos estabelecidos de forma consistente.

Assim, os autores concluíram que o hemisfério esquerdo é usado para a linguagem tanto na sua forma visual-espacial, como na sua forma oral-auditiva. O fato de que a informação gramatical na língua de sinais seja transmitida por meio da manipulação espacial, não altera a especialidade hemisférica. Uma vez que a língua de sinais envolve uma integração entre as relações visuais-espaciais e lingüísticas, o estudo apresenta uma nova perspectiva na combinação entre as mãos e o cérebro.

Rodrigues (1993) apresenta uma reflexão sobre a língua de sinais e sua aquisição por crianças surdas. Ele faz sua análise de um ponto de vista da neurociência e lista as seguintes conclusões:

a) se a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado através de pesquisas), então as línguas de sinais são línguas naturais;

b) se as línguas de sinais são línguas naturais, então seu aprendizado tem período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível);

c) se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado; e

d) se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas há uma competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral, ao invés da língua de sinais.

A língua de sinais está nas entranhas destas questões. O cérebro apresenta possibilidades que jamais foram consideradas em outros tempos. Os seres humanos usufruem dessas possibilidades para desenvolver a linguagem. Os surdos buscaram formas de manifestá-la de forma visual-espacial e a expressam por meio da arte, da poesia, da literatura e do teatro, a vida da língua de sinais, a vida das manifestações culturais surdas. A língua de sinais brasileira faz parte dos surdos. Assim, as crianças surdas precisam ter acesso a tudo isso o mais cedo possível.

Para encerrar esta subseção usamos as palavras de Martins (2004, p. 205)

É preciso, pois, reconhecer a importância e os lugares da linguagem, da língua, dos processos de identificação e de exclusão, para que se entenda como se constituem os sujeitos. As normatizações apressadas e incautas, interditando a língua de sinais, têm contribuído negativamente com a educação dos surdos e agido de forma nefasta sobre estes sujeitos. Isola-os e inibe-se o desenvolvimento pessoal e a circulação social. Em primeiro lugar está o sujeito, que é efeito da linguagem, suas potencialidades dependem, fundamentalmente, do acesso e aquisição de uma língua que possa ser utilizada como primeira língua. É a partir desta que se pode ter o acesso à cultura e a outras línguas, pois, como diz Eco (1991), "só é possível aceder à mensagem quando se conhece o código".

**Atividade Final**

Estabeleça uma relação desta última subseção com as demais subções trabalhadas nesta unidade e explique por escrito por que a língua de sinais é importante para a aquisição da linguagem em crianças surdas. Disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor.

## C

## A LÍNGUA DE SINAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

### Objetivos da Unidade:

- estabelecer as relações entre o desenvolvimento lingüístico, cognitivo e a construção cultural dos surdos;
- analisar os diferentes papéis desempenhados pela língua de sinais no contexto educacional: a língua como parte da subjetividade dos surdos, a língua enquanto elemento cultural, a língua de instrução e a língua de ensino;
- compreender a representação do português no espaço escolar: o ensino do português como segunda língua.

# Introdução

Nesta unidade, estaremos trilhando as questões que relacionam o desenvolvimento lingüístico, cognitivo e cultural dos surdos. As representações estarão no palco do campo de estudo que será permeado nas análises dos espaços ocupados pelas línguas na educação de surdos. A língua de sinais e o seu significado para os surdos, a subjetividade dos surdos e a

importância desta língua na sua constituição, as funções que a língua de sinais passa a ter no espaço acadêmico e o seu diálogo com a outra língua, ou seja, a língua portuguesa que convive (ou compete) neste espaço. Desafiamos você a trilhar estas redes que se cruzam formando um emaranhado vivo na educação de surdos.

# 1 O desenvolvimento lingüístico, cognitivo e a construção cultural dos surdos

Como a língua de sinais é uma das experiências visuais mais intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos, sempre foi e ainda é alvo de manifestação de tensão entre os grupos envolvidos manifestando a delimitação de fronteiras. Historicamente vemos que a educação de surdos esteve voltada para as questões lingüísticas. No caso do Brasil, a educação de surdos está permeada pela discussão do ensino do português (oral e/ou escrito) e o uso da língua de sinais. Obviamente que tais discussões estão contextualizadas política, cultural e socialmente.

A educação de surdos imprime visões do oralismo, da comunicação total, do bilingüismo (SKLIAR, 1998; QUADROS, 1997; 2003).

Oralismo no sentido clínico-terapêutico para tratar a falta de audição dos surdos e fazê-los falar trazendo como consequência a proibição da língua de sinais e a tentativa de desintegração do Ser Surdo.

Este movimento sempre esteve presente na educação de surdos. O oralismo está diretamente relacionado com o desejo da cura dos surdos. O objetivo é torná-los "ouvintes" e "falantes" para integrar-se a sociedade que é entendida como ouvinte e falante.

Buscando uma alternativa menos clínica e mais pedagógica, instaura-se a chamada "comunicação total".

Comunicação total no sentido da instauração da 'nova ordem' diante do fracasso do oralismo e juntamente com o movimento na área dos estudos da linguagem com foco na ênfase da comunicação: o importante é comunicar seja lá como for.

Esta perspectiva, apesar de buscar uma via mais pedagógica, mantém a submissão da língua de sinais à língua falada. A língua de sinais é utilizada como instrumento para o ensino do português.

Há também um outro movimento que advém da perspectiva lingüística: a educação bilingüe.

Bilingüismo envolve o reconhecimento da língua de sinais como "a" língua de instrução e o português como uma segunda língua. Também representa uma quebra de paradigma rompendo com o clínico-terapêutico e abrindo um campo com enfoque social, cultural, político.

Juntamente com a educação bilíngüe se retoma a discussão da "educação" na educação de surdos. Na década de 90, percebeu-se um movimento na educação com uma influência significativa dos achados na lingüística. Os estudos evidenciando o estatuto lingüístico das línguas de sinais e sobre educação bilíngüe avançaram e influenciaram a educação de surdos no Brasil.

Educação bilíngüe implica na utilização de duas línguas em espaços diferentes dentro da escola. Cabe ressaltar que todas as discussões sobre educação bilíngüe no mundo estão impregnadas de questões políticas, sociais e culturais (ver Skliar, 1997; Skliar e Quadros, 2005).

No entanto, há várias tipos de educação bilíngüe, alguns deles, inclusive, que continuam reproduzindo um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda resgatando a base oralista (QUADROS, 1997; SKLIAR 1997, 1998; QUADROS e SKLIAR, 2005). A língua de sinais tem sido utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que traduz a experiência visual. As representações que tratam a língua enquanto um sistema mais rudimentar chamado de "gestos" faz parte de várias experiências educacionais. Perpassam assim, todos os estereótipos mencionados, utilizando a língua visual-espacial apenas como um recurso a mais, mas jamais a reconhecendo em sua completude lingüística.

Interessante observar que nas experiências mais avançadas relatadas pelas escolas de surdos, a resistência que ainda persiste em relação à língua de sinais está relacionada com aspectos filosóficos e científicos. Os profissionais não acreditam que por meio da língua de sinais seja, de fato, possível discutir os avanços científicos e tecnológicos que cabem a escola trabalhar. Assim, delega-se à escrita o papel de assumir tal função. Mais uma vez, perpassa-se a sobreposição do português (língua da maioria) à língua de sinais, como aconteceu ao longo da história da educação de surdos (ver FISCHER e LANE, 1993). No entanto, essa situação reflete muito mais uma realidade relacionada com o ensino da língua portuguesa no ensino regular que não deixa de ser fracassado da mesma forma, observando-se, é claro, suas peculiaridades. O ensino da língua portuguesa enquanto língua materna atravessa um momento de crise, porque se está percebendo que a ênfase dada à escrita é total, negligenciando-se o papel fundamental da língua falada e da própria leitura (CAGLIARI, 1997; BAGNO, 1997). Passam-se anos e anos ensinando-se normas para se escrever bem, mas não se fala da língua, sobre a língua e de todas as possibilidades que a língua apresenta na vida das pessoas. Não se instiga o aluno a manipular a língua enquanto instrumento de saber-poder das relações sociais. Como a educação de surdos prioriza da mesma forma o ensino da escrita utilizando todas as propostas de ensino do português da educação regular, obviamente o fracasso também é observado. Agrava-se o fracasso dos alunos surdos, tendo em vista que essa escrita nem sequer relaciona-se com a língua de sinais, mas sim com uma língua que

a ele é estranha (situação comumente observada especialmente em classes regulares de ensino).

Ao longo da história da educação de surdos no Brasil sempre houve uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento da linguagem. Essa preocupação, não menos importante que quaisquer outras na área da educação, tornou-se quase que exclusiva, perdendo-se de vista o processo educacional integral da criança surda. Há várias razões para tal fato, dentre elas, o fato das crianças serem surdas tornava fundamental a discussão sobre o processo de aquisição da linguagem, tendo em vista que o mesmo era traduzido por línguas orais-auditivas. As crianças surdas dotadas das capacidades mentais precisavam recuperar o desenvolvimento da linguagem e por essa razão, até os dias de hoje, há pesquisas que procuram um meio de garantir o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas através de métodos para lhes fazer falar. - Fazer o surdo falar e ler os lábios permitirá o acesso à linguagem", frase repetida ao longo da história e que tem perpetuado o desenvolvimento de técnicas e metodologia altamente especializadas.

Note que aqui se percebe claramente o caráter clínico-terapêutico de tais propostas, ou seja, ainda há uma perspectiva de priorizar a "recuperação" das coisas que faltam ao aluno, ou seja, a audição e a fala. A escrita do português, de certa forma, vem substituir a audição e a fala como meio de "adaptação" do processo e não como um instrumento político e social.

Entretanto, apesar de todo esse empenho, os resultados que advém de tal esforço são drásticos. A maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstram o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa. Segundo Quadros (1997) e Sacks (1990), os alunos surdos ao concluírem o segundo grau apresentam níveis de escolarização equivalentes a 3ª. e 4ª. séries da educação fundamental. Os profissionais envolvidos na educação de surdos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem.

Muitos desses adultos surdos buscam inconscientemente "salvar ou resgatar" o seu processo de aquisição da linguagem através da língua brasileira de sinais - língua de sinais brasileira. A raça humana privilegia tanto a questão da linguagem, isto é, a linguagem é tão essencial ao ser humano que, apesar de todos os empecilhos que possam surgir para o estabelecimento de relações através dela, os seres humanos buscam formas de satisfazer tal natureza. Os adolescentes, os adultos surdos, logo quando se tornam mais independentes da escola e da família, buscam relações com outros surdos através da língua de sinais.

No Brasil, a partir da década de 30, as associações de surdos brasileiras foram sendo criadas e tornaram-se espaço de "bate-papo" e lazer em sinais para os surdos, enquanto as escolas especiais "oralizavam" ou as escolas "integravam" crianças surdas nas escolas regulares de ensino. Percebe-se, aqui, um

movimento de resistência por parte dos surdos a um processo social, político e lingüístico que privilegiou o parâmetro do normal.

Os surdos buscaram e buscam por meio da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição da linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se por meio da interação social, cultural política e científica.

Ao longo dos anos, os surdos vêm subvertendo a ordem por meio das entrelinhas, das brechas, dos outros espaços. A língua de sinais é uma evidência disso, pois sobrevive entre diferentes povos surdos, apesar de todos os esforços dos especialistas em acabar com ela. Os surdos resistiram desde o século XIX, por exemplo, com Lepeé que ensinou na língua de sinais francesa (FISCHER e LANE, 1993, p. 135).

A língua é um patrimônio de um povo. Traz consigo histórias e formas de significar o mundo de um determinado grupo. Constitui a subjetividade humana na relação com o outro, significada por meio da linguagem. Até os dias de hoje, os surdos adultos celebram o encontro surdo-surdo fora do alcance dos especialistas, criam espaços e pontos de encontros para colocar conversa fora e para articular os movimentos sociais surdos.

Enquanto isso, há reflexos dos movimentos sociais nas políticas de educação de surdos. Em 2002, a língua de sinais é reconhecida oficialmente por meio de lei e a educação passa a considerá-la como a língua de instrução das crianças surdas. Com isso, a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais deve ser considerada tarefa da escola juntamente com as famílias que, normalmente, não conhecem esta língua.



André Schmitt da Silva Melo

Figura C.1: Educação de surdos: língua de sinais e a constituição da subjetividade como identidade surda

## LEI DE LIBRAS 10.436

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

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

Pensar em desenvolvimento cognitivo impõe a necessidade de se pensar sobre a aquisição da língua de sinais, pois o conhecimento é fundamentalmente mediado por meio da linguagem. Vários estudos indicam que as crianças surdas que têm acesso à língua de sinais muito cedo apresentam melhor desempenho em relação aos conhecimentos

escolares, incluindo a aquisição da leitura e escrita (SACKS, 1990; QUADROS, 1997). As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas idéias e pensamentos através de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. O processo educacional vai sendo

delineado com base na descoberta da própria língua e nas relações estabelecidas através da língua.

Além disso, há vários estudos que têm apresentado a importância da construção cultural dos surdos na educação. A aquisição da língua de sinais será o fio que estará sendo tecido para formar a trama que sustentará a constituição do ser surdo culturalmente identificado. Para isso acontecer, necessariamente o contato com o outro surdo

se torna imprescindível (MIRANDA, 2001; MARTINS, 2004). Para além então da tecitura lingüística, o contato surdo-surdo vai possibilitar tecer as relações culturalmente constituídas por meio de estratégias de identificação. Assim, ter-se-ão as identidades constituídas politicamente, ou seja, as identidades surdas que identificam um povo surdo, no sentido de um grupo que tem sua história social, lingüística e política (WRIGLEY, 1996).

## 2 A língua de sinais como língua de ensino e instrução

### UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS ...

No século XVII surge a língua de sinais e a sua utilização no processo de ensino. O abade L'Epée foi um dos grandes responsáveis por esse avanço. Ele reuniu surdos dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para surdos e também a precursora no uso da língua de sinais.

Por ter resultado positivo, essa metodologia inaugurada na França se espalhou por toda a Europa e depois pelo mundo. Entretanto, o desenvolvimento durou pouco. Essa modalidade de ensino foi abafada pela força da Medicina e da Filosofia, que não acreditavam na capacidade da pessoa surda. A partir do Congresso de Milão em 1880

adotou-se o oralismo, método que considera a voz como o único meio de comunicação e de educação para os surdos. Desde então, foram excluídas todas as possibilidades de uso das línguas de sinais na educação dos surdos. Atualmente, os surdos educados por esse método falam dos horrores e das perseguições que sofreram ao usarem a língua de sinais. Em 1960, com o fracasso do oralismo criou-se a metodologia da comunicação total, que durou muito pouco por ter sua concepção bem parecida com a primeira. Hoje o método de educação mais utilizado é o bilingüismo. [www.feneis.com.br/Educacao/historia\\_educacao.htm](http://www.feneis.com.br/Educacao/historia_educacao.htm)

Quadros (2003, p. 96) analisa as implicações lingüísticas na educação de surdos. A autora sintetiza as suas reflexões apresentando os seguintes aspectos:

- a) a aquisição da linguagem;
- b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais;
- d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização,

disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);

- e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento).

Temos discutido os itens (a), (b) e (c) neste caderno, nesta e nas unidades anteriores. Nesta seção, estaremos mais atentos ao item (d) e na seção seguinte, ao item (e), ou seja, estaremos entrando na discussão sobre o ensino da língua de sinais e depois, adentraremos na questão sobre o ensino do português.

Antes de se pensar em ensinar a língua de sinais, tem-se claro que a língua de instrução é a língua de sinais.

Nesse sentido, o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua oficial da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A base de todo processo educacional é consolidada através das interações sociais. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. (QUADROS, 2003, p. 99)

A pergunta que fazemos agora é a seguinte: por que e para que ensinar a língua de sinais brasileira para os alunos surdos? Eu poderia fazer esta mesma pergunta em relação ao português para as crianças ouvintes: por que e para que ensinar português? Se os alunos já conhecem a sua língua, por que a ensinamos? O ensino da língua materna faz parte dos currículos educacionais, porque objetiva conhecer mais detalhes sobre todas as possibilidades que a língua apresenta para ser usada de forma mais apropriada possível em cada situação lingüística, política e social. Assim, o ensino da língua materna caracteriza-se por instrumentalizar os alunos com ferramentas que determinam a sua inserção nas relações de negociação que dependem do uso adequado da língua. Percebe-se aqui que a língua está imersa nas relações de poder e saber. Usar a língua é um instrumento de poder para o cidadão politizado que precisa fazer valer seus direitos sociais. Além disso, o ensino da língua materna tratará de aspectos culturais que se manifestam por meio

da língua, ou seja, as produções literárias (as poesias, os livros de diferentes tipologias, etc.) e todas as produções orais (os causos, os contos, as histórias, etc.).

Ao considerar o ensino da língua de sinais neste contexto, justifica-se formalizar a sua inclusão no currículo da educação de surdos. O caminho a ser trilhado será no sentido de desvendar possibilidades que esta língua apresenta tanto no nível social e político, como no nível artístico. Os sinais podem se balançar no ar para expressar uma idéia, um argumento, um pensamento, um poema, um conto e assim por diante. Todas estas manifestações possíveis precisam ser oportunizadas aos alunos surdos para servirem de legado cultural e para servirem a propósitos políticos e sociais.

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem trabalhadas no seu ensino. Os relatos de histórias e a produção literária, bem como a interação espontânea da criança com outras crianças e adultos por meio da língua de sinais podem ser usadas como instrumentos para o ensino de língua que objetiva explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa através de uma língua, neste caso a língua de sinais brasileira. A produção em sinais de histórias, de contos, de piadas precisa se transformar em textos disponíveis aos alunos para a sua leitura. Isso significa implementar um laboratório de multimeios. É isso mesmo! Ler os sinais. Esta é a proposta. Os alunos precisam aprender a ler os sinais, ou seja, eles

precisam aprender a compreender e analisar estes textos.

Quando o leitor é capaz de "reconhecer" os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita. O objetivo é falar sobre tais interações de forma consciente e este exercício precisa acontecer em sinais. As crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à escrita. Falar sobre os processos de interações comunicativas e sobre a língua de sinais são formas de desenvolver a conscientização do valor da língua e sua complexidade. Este exercício apresenta valor inquestionável para a sustentação do processo de aquisição da escrita em sinais, bem como para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua. Os textos produzidos pelos alunos em sinais e literatura geral em sinais são fontes essenciais para o desenvolvimento deste processo. Essas produções podem ser arquivadas através de uma videoteca, pois tal recurso é fundamental para avaliação das produções de outras pessoas, bem como das próprias produções. Esse processo de avaliação deve ser interacional, constante e criativo. (QUADROS, 2000, p.59)

Assim, ao lerem textos em sinais, os alunos estão formando a base de um processo de reflexão que sustentará todo o processo de aquisição de conhecimentos e do letramento em português. O que se quer dizer é que o

aluno precisa ser "letrado" em sinais, ou seja, precisa significar o mundo e ser significado na sua língua de forma consciente.



### Atividade - C.1

Mesmo que você não conheça ainda a língua brasileira de sinais, tente ler uma história em sinais! A biblioteca virtual da Escola do Futuro da USP disponibiliza a história da Chapeuzinho Vermelho Surda para você. Como você já conhece essa história, você conseguirá entendê-la. Leia a história e analise a perspectiva surda da história considerando tanto os personagens, como o próprio narrador surdo. Disponibilize suas contribuições no ambiente virtual conforme orientações do professor da disciplina.

[http://www.bibvirt.futuro.usp.br/especiais/videos/chapeuzinho\\_vermelho/chapeuzinho\\_vermelho.html](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/especiais/videos/chapeuzinho_vermelho/chapeuzinho_vermelho.html)



Leia histórias em sinais! Você tem a sua disposição alguns vídeos que estão sendo distribuídos ou comercializados, veja os seguintes sites para verificar o que tem de novo por aí com histórias na língua de sinais:  
[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)  
[www.lsbvideo.com.br](http://www.lsbvideo.com.br) -  
[www.feneis.org.br](http://www.feneis.org.br)

### 3 O português como segunda língua

O ensino do português é o nosso próximo ponto. Vocês terão um caderno exclusivo sobre o ensino desta língua para alunos surdos brasileiros, no entanto, dedicamos neste caderno uma seção, para começarmos a conversar sobre este assunto. O ensino do português para surdos sempre foi um tema privilegiado na educação de surdos. Na verdade, estamos diante de uma questão política. Historicamente foi atribuído um valor substancial a língua portuguesa na educação de surdos. Muitas vezes, chegou-se a restringir a educação a esta temática, tornando-a exclusiva no debate educacional. Os professores eram formados para ensinarem os surdos falarem e escreverem o português, a língua da maioria. Este processo de submissão lingüística estava fadado ao fracasso. Os surdos até os dias de hoje sofrem com este processo colonialista da imposição de uma língua que não lhes é acessível de forma espontânea. Atualmente, parece que estamos adentrando em um período de idas e vindas em que as línguas passam a somar, ao invés de subtrair (no sentido de CUMMIS, 2003). No entanto, o português ainda é considerado uma ameaça para os surdos. Por outro lado, a língua de sinais passa a ser motivo de orgulho para os surdos. A língua antes que era "permitida" àqueles que não conseguiam adquirir o português, ou seja, àqueles que fracassavam neste processo, passa a ser a língua de instrução e a língua dos surdos com

reconhecimento por todos os lados, inclusive legal. Assim, o português começa a não representar mais uma ameaça e os espaços de negociação em relação ao seu espaço na escola passam a ser discutidos juntamente com os surdos.

A seguir, apresentamos um trecho de Quadros (2004) que discute o ensino do português para surdos:

Quando se reflete sobre a língua que a criança surda usa, a língua de sinais brasileira, e o contexto escolar, também se pensa em letramento. As crianças surdas têm sido alfabetizadas através de um processo similar às crianças ouvintes que dispõem do português como língua materna. Os professores desconhecem a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua visual-espacial: a língua de sinais. Vimos até aqui que as crianças surdas adquirem a linguagem passando pelos mesmos processos observados na aquisição de crianças ouvintes adquirindo uma língua falada. Um dos problemas que deve ser reconhecido é que a escrita alfabética da língua portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados na língua de sinais brasileira, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresentam nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na língua de sinais brasileira, mas sim com o português falado. Por outro lado, as línguas de sinais apresentam uma escrita que foi desenvolvida para representar formas e movimentos num espaço definido. No Brasil, esse sistema escrito está sendo aplicado à língua de sinais brasileira e usado por alguns surdos a partir de um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido por Stumpf. Da mesma forma que há alguns anos, os estudos das línguas de sinais revolucionaram a visão quanto à aquisição da linguagem por crianças surdas, o reconhecimento de que as línguas de sinais não são línguas ágrafas transforma a visão do processo de alfabetização dessas crianças. Aqui mais uma vez, está-se propondo uma inversão reconhecendo-se a diferença. A escrita da língua de sinais capta as relações que a criança estabelece com a língua de sinais. Se as crianças tivessem acesso a essa forma escrita para construir suas hipóteses a respeito da escrita, a alfabetização seria uma consequência do processo. A partir disso,

#### Você Sabia?

Usamos letramento na concepção utilizada por Soares (2001, p. 18): letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. O termo letramento está relacionado, então, a habilidade em usar diferentes tipos de textos escritos, compreende-los, interpreta-los e extrair informações deles. Por outro lado, o termo clássico "alfabetização" limita-se ao domínio da leitura e escrita e é o termo utilizado para referir à aprendizagem da leitura e escrita na série inicial.

poder-se-ia garantir o letramento do aluno ao longo do processo educacional. Até o presente, a aquisição do português escrito por crianças surdas foi baseada no ensino do português 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 em português. 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. 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 (Andersson, 1994; Ahlgren, 1994; Ferreira-Brito, 1993; Berent, 1996; Quadros, 1997; entre outros). 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 primeira língua e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma segunda língua. O impacto disso é muito mais significativo do que se imagina. O fato de a língua falada passar a ter uma representação secundária representa também uma inversão. Nesse sentido, capta-se uma das diferenças essenciais do ser surdo (QUADROS, 2004, p. 100).

O português passa a ser a outra língua que pode ter uma representação social significativa para os surdos. Vemos vários exemplos dessa significação, pois vários surdos usam essa língua por meio de celulares e Internet. Os surdos estão descobrindo que essa língua pode estar a seu serviço, ou seja, servir para uma comunicação real. A partir dessas experiências e do desejo dos surdos de utilizarem estes recursos tecnológicos, os surdos aprendem a ler e escrever a língua portuguesa fora da escola, nos bastidores. O português também é língua e não representa mais uma ameaça para os surdos a medida em que eles passem ser autores de suas histórias.

Ensinar português, então, como segunda língua vai se situar no contexto de ensino de

línguas, considerando-se também as questões específicas das modalidades das línguas. As metodologias de ensino de segunda língua buscam um equilíbrio entre o uso da língua em situações reais, a leitura, a escrita, aspectos culturais e aspectos gramaticais. No caso dos surdos, as situações reais de uso do português devem ser escritas, ou seja, os chats são formas atuais que podem ser usadas neste sentido. Desenvolve-se neste contexto uma forma do português específica que vai se diferenciar de outras produções escritas. Essa vivência permitirá um contato com a escrita informal.

O ensino da língua portuguesa também oportunizará muita leitura que pode começar com as histórias contadas a partir de livros infantis, de clássicos, de fábulas, de relatos... Os livros com ou sem palavras formam verdadeiros textos que depois de serem contatos várias vezes, evidenciam a sua organização a partir de uma escrita, a escrita do português, se este for o caso.

(...) as crianças surdas acostumada com leituras de livros de histórias em língua de sinais realizam comentários espontâneos e perguntas que demonstram respostas emocionais e intelectuais às idéias e sentimentos expressos nos livros; por exemplo, descrevem os sentimentos dos personagens baseados no texto e na ilustração, predizem futuras ações dos personagens, explicam razões para o comportamento e julgam as ações dos personagens. (...) O que é premente no caso dos surdos é oferecer práticas de letramento o mais cedo possível, seja na família ou na escola. (...) É com a língua de sinais que a criança será inserida nas práticas discursivas e que lhe será apresentado diferentes gêneros textuais - será nessa língua que a criança produzirá e lerá seus primeiros textos. (LEBEDEFF, 2004, p.134)

As atividades vivenciadas pelos alunos viram textos que podem ser relidos em aula, em outros contextos significativos e em casa juntamente com os pais. O registro precisa ter

### Você Sabia?

No Brasil, os métodos artificiais de estruturação de linguagem mais difundidos são a Chave de Fitzgerald e o de Perdoncini. Português sinalizado é um sistema artificial adotado por escolas especiais para surdos. Tal sistema toma sinais da língua de sinais brasileira e joga-os na estrutura do português. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois além de desconsiderar a complexidade lingüística da língua de sinais brasileira, é utilizado como um meio de ensino do português. Para mais detalhes ver Quadros (1997).



Para mais detalhes sobre a produção escrita do português de alunos surdos ver Fernandes (1990) e Gões (1996).

um objetivo preciso e significativo para os alunos. Assim, a escrita entra em cena como outra forma visual que apresenta significado sobre uma determinada realidade. Escrever por que e para que são perguntas que devem sempre ter respostas claras para o aluno. Como sugere Giordani (2004:125), possibilitar discursividade, argumentação, conteúdo temático, desejo da escrita como estratégia de um mundo letrado deveriam constituir as ações primeiras do professor sem as neuroses das conjunções, preposições, flexões verbais. Não se desconsidera a formalidade da língua portuguesa escrita, a gramática é muito bem vinda, depois do conteúdo.

A escrita, assim como a fala, não é representada de uma única forma. Há várias escritas de um possível texto, ou seja, o ensino da escrita deve envolver uma prática social que seja significativa diante do outro. Este outro precisará ser pensado no ato da escrita, pois dele dependerá a forma do escrever. Escrever é um exercício que ao fazer pode exigir reflexão e, ao mesmo tempo, ser prazeroso.

Os aspectos gramaticais a serem trabalhados na leitura e produção textual são decorrentes da coerência textual, ou seja, dos significados que o texto traz. Os elementos gramaticais que servirão para o estabelecimento da coesão textual serão, portanto, analisados nos textos. Estes elementos são recorrentes em muitos textos, eles representam a parte que é sempre

igual em um texto, ou seja, é composta de informações gramaticais. Como sugere Giordani, trabalhar com os textos sem as neuroses das conjunções, das preposições e das flexões. Não tem porque tornar estes elementos as pedras rugosas do calvário, pelo contrário, eles podem se tornar úteis por implicar em mudança de significado do texto. Conversar com os alunos sobre as funções e conseqüências de seus usos no texto, contribuirá no processo de aquisição da segunda língua.

Concluindo esta introdução sobre o português como segunda língua, trazemos para você o quarto componente que faz parte deste processo: os aspectos culturais em que a língua está imersa. Quando adquirimos uma segunda língua, é fundamental aprendermos sobre as pessoas que usam esta língua. Como elas pensam e se organizam, como elas falam e escrevem sobre determinadas questões. Assim, os alunos surdos vão entender porque em português não dizemos as coisas da mesma forma como dizemos na língua de sinais brasileira. Veja que estas questões nem sempre são tão claras. Sua sutileza torna este aprendizado difícil. Isso acontece quando aprendemos quaisquer outras línguas. Mesmo que os surdos convivam com ouvintes diariamente, talvez passe despercebido como os ouvintes dizem ou deixam de dizer isso ou aquilo por razões estabelecidas socialmente.



Visite o site do Grupo de Estudos Surdos da Universidade Federal de Santa Catarina para ver algumas pesquisas que estão sendo produzidas no contexto da educação de surdos e da língua de sinais: [www.ges.ced.ufsc.br](http://www.ges.ced.ufsc.br)



### Atividade Final

Veja os sites listados a seguir que abordam a questão das identidades surdas, das manifestações culturais surdas por diferentes autores, entre eles, alguns surdos e faça uma análise da importância destas questões na formação do educando surdo. Disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor.

<http://www.ines.org.br/paginas/revista/debate3.htm>

<http://www.surdos-ce.org.br/subsidios/artigo4.htm>

<http://www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0015>

<http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/inclusao.pdf>

# Referências

## Referências Bibliográficas

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Editora ArtMed. 2003.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. e TESKE, O. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2002.

LYONS, J. **Linguagem e Lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Editora ArtMed. 2004.

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

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2004











