



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS EM UMA CRIANÇA SURDA: UM
ESTUDO DE CASO**

Huxlenne Silva Soares

Brasília, 2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS EM UMA CRIANÇA SURDA: UM
ESTUDO DE CASO**

Huxlenne Silva Soares

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Realizado sob a orientação da Professora Me. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

Brasília, agosto de 2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS EM UMA CRIANÇA SURDA: UM
ESTUDO DE CASO**

HUXLENNE SILVA SOARES

Professora Mestre Edeilce Aparecida Santos Buzar - Orientadora
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF Faculdade de Educação/FE/UnB

Professor Mestre Messias Ramos Costa - Examinador
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas/LIP Instituto de Letras/IL/UnB

Professora Cristina Massot Madeira Coelho- Examinadora
Departamento de Teoria e Fundamentos/ TEF Faculdade de Educação/FE/UnB

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abrir portas para a realização desta pesquisa e por ter sido a principal fonte de força e dedicação nos estudos.

A minha família, pela preocupação, amparo e compreensão.

À professora Edeilce, minha orientadora, pela amizade construída, pela paciência nos momentos de agonia e desespero, por persistir e insistir e sobretudo, sempre ter acreditado em mim.

À professora Cintia, pelo incentivo e pela paixão pela Língua Brasileira de Sinais que me motivou a estudar essa língua.

Aos meus amigos, pelo apoio e pelas palavras de fortalecimento.

À equipe da Escola Pública do Distrito Federal, pelo acolhimento e confiança na pesquisa realizada.

À banca examinadora, por terem aceitado a cooperar com este trabalho.

A educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo, e constantemente agitado e, ao mesmo tempo a bússola que permite navegar através dele.

Delors, 2003, p. 84

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar, analisar e refletir como se dá o processo de aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda. A pesquisa trouxe implicações a respeito de como ocorre esses processos a partir da realidade familiar e educacional. Para tanto, buscamos estabelecer uma relação teórico-prática fundamentada nos estudos de Chomsky (1986;1988) em sua abordagem gerativista e a Teoria da Aquisição da Linguagem. Slomski (2010) e Buzar (2009) ao tratar sobre as concepções de surdez e suas implicações educacionais e Quadros e Cruz (2008) ao abordar sobre a aquisição da linguagem em crianças surdas bem como Quadros e Karnopp (2004) e Felipe (2007) referente à estrutura linguística da Libras e sua aprendizagem. Com base nos estudos teóricos, realizou-se uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso de uma criança surda em uma instituição pública de Brasília – DF, onde foi realizada observações e acompanhamentos de atividades referentes à aprendizagem da Libras. Assim, os instrumentos de pesquisa utilizados foram observação e entrevista em profundidade. A partir das observações e entrevistas, analisamos e interpretamos dados, e construímos alguns episódios que colaboraram de forma relevante para a análise do processo de aquisição e aprendizagem da Libras na referida criança surda. Diante disso, foi possível perceber os fatores que favoreceram e favorecem o seu desenvolvimento quando o professor procura alcançar o aluno e criar novas estratégias que possibilitem o seu aprendizado e quando a família consegue acolher a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua, assim como, os fatores que prejudicaram e/ou atrasaram o seu processo de aquisição e de aprendizagem da Libras.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Aprendizagem da Libras. Criança surda.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Representação da diferença entre linguagem e língua.....	19
Diagrama 2: Representação da Aquisição e Aprendizagem de línguas e a Aprendizagem da Libras divididas em categorias.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Libras- Língua Brasileira de Sinais

UnB- Universidade de Brasília

ASL- American Sign Language (Língua de Sinais Americana)

AASI- Aparelho de Amplificação Sonora Individual

IC- Implante Coclear

CM- Configurações de mão

L – Locação de mão

M- Movimento da mão

Or- Orientação da mão

NM- Aspectos não-manuais

PR- Professora Regente

PSR- Professora da Sala de Recursos

ES- Educador Social

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
1 MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS: UM CAMINHO PARA O AUTOCONHECIMENTO	11
1.1 Memórias da educação básica: Aprendendo a enfrentar os medos	11
1.2 Memórias do ensino superior: a descoberta	13
2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	15
2.1 TEORIA GERATIVISTA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	20
3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA SURDA	26
4 APRENDIZAGEM DA LIBRAS.....	37
4.1 Estrutura linguística da Libras	38
4.1.1 Nível Fonológico	38
4.1.2 Morfologia.....	47
4.1.3 Sintaxe	59
4.1.4 Semântica e Pragmática.....	61
4.2 Mitos sobre a Língua de Sinais	61
4.3 Ensino da Libras para criança surda	64
5 METODOLOGIA.....	66
5.1 Pesquisa Qualitativa	66
5.2 Método de pesquisa	67
5.3 Instrumentos de observação.....	68
5.3.1 <i>Observação participante</i>	68
5.3.2 <i>Entrevista em profundidade</i>	69
5.4 Campo de pesquisa	70
5.5 Sujeito pesquisado	71
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
6.1 Aquisição da linguagem	72
6.1.1 <i>Família</i>	73
6.1.1.1 <i>Caracterização da geral</i>	73
6.1.1.2 <i>Surdez na família</i>	73
6.1.1.3 <i>Aprendizagem da Língua Oral</i>	75

<i>6.1.1.4 Aquisição da Língua de Sinais Brasileira</i>	76
6.2 Aprendizagem da Libras.....	77
6.2.1 Escola	77
6.2.1.1 Formação e atuação dos profissionais da educação	77
6.2.1.2 Contexto Educacional	78
6.2.1.3 Aprendizagem da Libras.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	104
REFERÊNCIAS	105

APRESENTAÇÃO

O fato de os alunos surdos estarem estudando junto com os alunos ouvintes não apaga suas peculiaridades, inclusive de aprendizagem. Tal fator não enfraquece o grupo, pelo contrário, o enriquece.

Celeste Kelman; Edeilce Buzar, 2012, p.11

O presente trabalho propõe conhecer e refletir sobre a aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda por meio de um estudo de caso. Apresento questões e soluções que contribuem pensar a Língua Brasileira de Sinais como uma língua protagonista e não mais coadjuvante no ambiente escolar e familiar, já que essa língua proporciona um melhor crescimento educacional e contribui para a formação identitária de sujeito surdo e, sobretudo, busca-se compreender como se dá esse processo de aquisição e aprendizagem e a avaliá-lo em busca de melhoras.

A questão que se coloca é o que é aquisição da linguagem? O que é aprendizagem? Como ocorre tais processos? Quais os fatores da aquisição que influenciam o desempenho escolar? Como a aprendizagem desenvolvida na escola é vivida no âmbito familiar? Como ocorre a comunicação em ambos locais? No decorrer das observações notou-se algum desenvolvimento? Quais estratégias usadas? Como melhorá-las? A criança está de fato inserida em um ambiente bilíngue? A escola oferece esse ensino bilíngue? A instituição está assegurando que a inclusão escolar do aluno surdo de fato ocorra? Há o atendimento necessário em relação a intérpretes?

Assim, o trabalho está organizado da seguinte forma. No primeiro capítulo, apresento meu memorial, no qual está descrito minhas memórias educacionais até o presente momento, acontecimentos e pensamentos que influenciaram na constituição pessoal e na escolha acadêmica e profissional.

Do segundo ao quarto capítulo apresento a fundamentação teórica ao qual está dividida em: Aquisição da linguagem, em que conceituo a diferença entre língua e linguagem e aquisição e aprendizagem, para compreender o que é explicado em seguida: a aquisição e suas teorias. Aquisição da linguagem na criança surda, em que aprofundo a aquisição da

linguagem e seus estágios, as causas e os tipos de surdez e por fim, a Aprendizagem da Libras, no exponho um pouco sobre a gramática da Libras e sobre o ensino dessa língua.

No quinto capítulo encontra-se a metodologia, em que é discorrido sobre o tipo de pesquisa realizado e como é construído um estudo de caso. Há informações sobre instrumentos utilizados, o campo de pesquisa e o sujeito pesquisado.

Assim, no sexto capítulo ocorre a descrição dos resultados construídos por meio de episódios e a análise desses fatos e de questões observadas e entrevistas realizadas com a família e os profissionais da educação que atuam diretamente com a Sara.

Na última parte trabalho as considerações finais relatando as questões norteadoras conclusivas do estudo de caso e oferecendo sugestões para a melhoria da aquisição e aprendizagem da criança surda. E por último, exprimo as perspectivas e reflexões em relação ao estudo realizado e em relação ao futuro.

1 MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS: UM CAMINHO PARA O AUTOCONHECIMENTO

Minha jornada educacional deu-se por meio de crises e sentimentos recheados de inseguranças e baixa autoestima. Por onde devo caminhar? Como devo agir? Não é mais fácil fugir de toda essa situação? Será que vou conseguir? Devo tentar?

Questões como essas influenciaram a minha caminhada educacional como também, a minha formação como sujeito, como alguém de identidade singular no mundo.

1.1 Memórias da educação básica: Aprendendo a enfrentar os medos

Em toda minha infância fui vítima de uma educação rigorosa por parte dos meus pais, nunca experimentei o “brincar na rua” com os vizinhos, nem ao menos era permitido abrir o portão para conversar com alguma criança. Sempre saía acompanhada com meus pais, e nunca fui autorizada a visitar algum(a) amigo(a) em sua casa.

Por conta dessa infância “presa” ao redor das paredes que constituíam meu quarto, encontrei muita dificuldade em conhecer o mundo “desconhecido” no momento que fui matriculada numa pequena instituição escolar privada, na educação infantil e no ensino fundamental I.

O medo de conviver com outras pessoas e com uma professora que me avaliaria constantemente causava-me tamanho temor que fui capaz de inventar diversas histórias para não ir à escola, até que recorri a consultas de uma agradável psicóloga que me auxiliou a descobrir que o medo de ir à escola, era o medo do “não sei e não consegui entender”. Ajudou-me então, a enfrentar a insegurança e instigou-me a ser curiosa com o que esse novo ambiente poderia apresentar-me.

A partir disso, para que não ocorresse nenhum problema, surgiu a necessidade de ser aceita e querida por todos. Diante disso, minha autoestima era baseada pelo que os outros pensavam ao meu respeito. Fui me constituindo baseada na opinião e preferências dos outros alunos, pois, não consegui construir minha identidade, meus próprios pensamentos, gostos e sentimentos.

No ensino fundamental II, fui matriculada em uma escola pública. O choque de realidade foi impactante, o desejo de ser bem aceita ainda era bastante perceptível, porém os

resultados não foram positivos. Fui taxada como “a feia da turma” pelos colegas de classe, e, à vista disso, o meu intuito era chamar atenção de todos para me sentir acolhida. Isso ocasionou uma má relação com os professores(as) diante das minhas atitudes de má conduta.

Foi um período conturbado em que eu não mais aceitava quem eu era; os comentários em excesso dos alunos relacionados à minha aparência me fez acreditar que precisava mudar. Busquei recursos como, alisamento de cabelo, modo de vestir e jeito de falar.

Posso confessar também que nessa escola assumi o comportamento que se espera de um aluno em um contexto de “educação bancária” (Freire 1921-1997), aquela aluna que recebia os conteúdos e os memorizava, sem a aprendizagem e entendimento do mesmo, já que era uma aluna pouco interessada e pouco questionadora a respeito dos objetos de estudo em questão, pois o meu ato de aprender era voltado somente à memorização.

Felizmente no ensino médio, fui inserida em outra escola pública e minha identidade começou ser formada.

No 1º ano do ensino médio a insegurança havia voltado, pois, percebi que era um estudo mais complexo e eu precisava me dedicar. Assim, o relacionamento com os professores tornou-se agradável. Por conta do esforço na realização de trabalhos e provas, novas amizades foram surgindo, neste momento, eu já não mais estava tentando agradá-los e conquistá-los, mas estava me descobrindo, estava conhecendo minhas próprias ideias e objetivos. “Quero ser esforçada! Quero ser diferente! Quero conquistar algo sem a ajuda dos meus pais!”. Essas respostas foram me edificando a descobrir quem eu era.

Nos 2º e 3º ano do ensino médio meu comprometimento com os estudos estavam cada vez mais firmados. Alguns fatores me ajudaram quanto a isso: amigos interessado nos estudos, professores que se empenhavam a ensinar; era perceptível o esforço de alguns para que os alunos com dificuldade em tal matéria aprendessem; por exemplo: o professor de física pulava em sala quando alguém conseguia compreender algum cálculo. O professor que ministrava as aulas de matemática nunca cansava de ensinar conteúdos por meio de músicas ressoadas pelo seu violão. A professora de português tratava-nos com tamanha paixão que sua afetividade por mim me impulsionou a sempre tentar escrever mais e melhor.

Nesse período passei a ser representante de sala. Isso serviu-me de auxílio, para entender que me identificava com o ato de coordenar, de ser responsável por um grupo e de levar a frente e acolher os pensamentos do grupo. Diante disso, comecei a coordenar todos os

grupos de estudo e de trabalho em que participei. Entrei em um movimento jovem da igreja, que já no ano seguinte, fui indicada para coordenar um grupo pertencente a esse movimento e permaneço assim até hoje.

1.2 Memórias do ensino superior: a descoberta

Após o término do ensino médio, senti insegura em relação à área em que queria cursar, portanto o meu desejo era de conseguir estudar na Universidade de Brasília (UnB), sem preferência de curso. Como não consegui a aprovação pelo PAS (Prova de Avaliação Seriada) no curso de Agronomia, optei por usar a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) na Universidade do Distrito Federal (UDF) em enfermagem, contudo, antes de ingressar na UDF, prestei vestibular na UNB em Pedagogia, faço menção de uma honrosa amiga, Maria Clara Ribeiro Melis que me influenciou a escolher esse curso por termos interesses semelhantes em relação a aprendizagem das crianças.

Passado um mês estudando enfermagem na UDF, conferi o resultado do vestibular e estava aprovada em Pedagogia na UNB. Após a minha transferência, comecei a fazer novos amigos, além do mais, notava-se rapidamente a diferença do relacionamento dos professores para com os alunos em relação à UDF. Criei um vínculo com a maioria dos professores, e cada um possuía seu jeito/método para desenvolver nossa capacidade de formação de opiniões e críticas. Já na outra instituição, víamos alguém depositando conteúdos e trabalhos nos alunos, sem o anseio de contribuir para nossa formação de cidadão crítico-reflexivo, como defendeu González Rey (2006), em que o professor deve considerar no processo de ensino-aprendizagem do aluno a sua história, sua cultura, e seu meio social.

Mesmo me identificando com o curso, ainda não havia me encaixado em alguma área específica, não conseguia distinguir o que me chamava atenção, o que gostava de estudar, o que queria pesquisar, assim me inscrevi em projetos sobre Sujeito, Linguagem e Aprendizagem e fiz a primeira fase do estágio obrigatório em alfabetização, até que no 5º semestre, me matriculei em “Escarização de Surdos e LIBRAS” com Cintia Caldeira, professora surda, pouco imaginei que seria o início de uma nova jornada.

O fato dela ser surda, e ter orgulho de carregar em si essa identidade, chamou muito a minha atenção. A cada aula eu me esforçava para me comunicar com ela, para aprender mais sinais. A cada aula a professora trazia consigo um pouco de sua história de vida. Com

dedicação ela sempre contava os fatores que a influenciaram e a impulsionaram a não desistir, a se empenhar a transmitir a cultura surda para os ouvintes; para que não houvesse mais separação entre comunidade ouvinte e comunidade surda, mas sim, um entrosamento e comunicação entre elas. Assim, me apaixonava, cada vez mais, pela língua de sinais e os surdos.

Houve um dia que perguntei como foi sua educação, como aprendeu a ler e a escrever; ao saber que os professores prendiam suas mãos para que ela não fizesse nenhum sinal e que, sem intérprete, era necessário “colar” dos alunos, pois, ela não compreendia o contexto ao qual estava inserida, um grande espanto tomou-me por inteira. Ao término dessa aula, após todos os alunos saírem da sala, a professora me chamou e pediu para que fosse sua monitora no próximo semestre, ressaltou ainda que me escolheu não por ter facilidade em LIBRAS, já que estava começando a aprender a Língua, mas sim por ser tão curiosa e esforçada.

Posteriormente, outra amiga, que me acompanha desde o ingresso na UNB, a Gileade Cardoso Silva, afirmou ser essa área que tanto procurava, ela me impulsionou a aprender mais. Quando precisou fazer uma pesquisa com a professora, pediu-me para ser sua intérprete.

No 6º semestre, o aprendizado sobre a escolarização de surdos e LIBRAS foi multiplicado, pude relembrar conteúdos já esquecidos, aprender novos e ao final de cada aula, tinha um momento reservado com a professora. Nesses momentos aprendi outros sinais. Ela me contou um pouco do processo de aprendizagem da criança surda, em que primeiro deve-se introduzir o visual, seja com imagens ou expondo o próprio objeto, depois deve-se apresentar o sinal para por fim a palavra em si, sua composição. A partir dessas conversas, após cada aula, descobri, juntamente com a professora, que meu desejo era pesquisar sobre o aprendizado e desenvolvimento da criança surda; como se realiza? Quais fatores influenciam esse aprendizado? Como o professor pode auxiliar a criança surda a se desenvolver numa classe ouvinte?

Tamanha era minha curiosidade que decidi, por fim, escrever o meu Trabalho de Conclusão de Curso na área da educação de surdos. Posto isto, devo agradecer à brilhante professora pelas experiências vividas e por me instigar a buscar e a pesquisar sobre as crianças surdas e sua aprendizagem, que tanto contribuíram para que hoje eu pudesse estar pesquisando, com o auxílio da ilustre professora Edeilce Aparecida Santos Buzar; pessoas essenciais para a minha formação pessoal e acadêmica.

1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Entende-se aquisição, como um processo de desenvolvimento e internalização de algo, ou seja, é a capacidade que os humanos possuem para adquirir conhecimento de forma espontânea e natural por meio da interação com o ambiente ao qual a pessoa faz parte. Neste trabalho nos deteremos na explicação do que é aquisição da linguagem.

Assim, ao se falar sobre aquisição da linguagem, estamos significando enquanto processo pelo qual a criança adquire a linguagem, iniciando-se precocemente, isto é, a partir do momento em que o bebê começa a constituir relações com o seu meio de forma espontânea (sem intervenções). Chomsky (1981 apud SILVA, 2008, p.12) “propôs que a criança possui um dispositivo de aquisição da linguagem inato (DAL) que é acionado, trabalhando a partir de sentenças (input), resultando na gramática da língua a qual a criança está exposta”. Para clarificar a concepção de aquisição por Chomsky, ele apresenta a metáfora da fechadura, ao qual explica que todas as crianças nascem com uma fechadura propícia para receber uma chave. Cada chave representa um desencadeamento para a aquisição de uma língua. A partir dessa metáfora, Chomsky (1988 apud QUADROS, 2008) mostra que toda criança nasce com a mesma capacidade para adquirir uma língua. Desse modo, faz-se necessário, então, também diferenciarmos processo de aquisição de processo de aprendizagem.

A aquisição é geralmente entendida como um processo para adquirir a linguagem por meio da interação com o ambiente linguístico ao qual a criança está inserida, o oposto do modo formal e institucionalizado em que as línguas são aprendidas na sala de aula. Pois, a aprendizagem se relaciona com a recepção da informação, a sua transformação em conhecimento e a acumulação desse conhecimento mediante o exercício da memória (Schütz 2006 apud Quadros, 2008). Contudo, a aquisição se refere mais ao convívio humano e às situações naturais. Sendo constantemente exposta a uma língua falada pelos pais e pessoas que a rodeiam, a criança ouve-a, repete, imita e finalmente cria as suas próprias frases.

Em face do exposto, a distinção entre aquisição e aprendizagem se resume de acordo com Quadros (2008):

O processo de aprendizagem, relacionado com o conhecimento consciente (explícito), depende crucialmente de atividades didáticas ou autodidáticas relacionadas com os aspectos formais (gramaticais) da língua. O processo de aquisição, relacionado ao conhecimento inconsciente (implícito), conduz ao desenvolvimento da competência linguística, o que representa o pré-requisito para a atuação linguística espontânea. Apresenta-se o seguinte esquema que sintetiza estes dois tipos de conhecimento: ensino informal -> aquisição -> conhecimento

subconsciente -> faculdade da linguagem. Ensino formal -> aprendizagem -> conhecimento consciente -> intelecto. (QUADROS,2008,p.87)

Vale advertir também, que para realizar um estudo sobre a aquisição da linguagem, faz-se necessário apresentar e discorrer sobre o que é linguagem. Assim será exposto os estudos do pensador suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913).

Entre os anos 1907 e 1911, essa expressão era baseada na “gramática, em que se propõe reger o uso da linguagem e o da filologia, ao qual se busca a origem das palavras ao se relacionar línguas atuais com as antigas” (VIGNA, 2015 apud SAUSSURE, 1857-1913). Saussure (1857-1913) diante dessa questão amplifica tal paradigma, refletindo que se há pessoas que não possuem vasto conhecimento sobre a gramática e se expressam bem, se há povos que sobreviveram por muito tempo sem o desenvolvimento da escrita, isso significa que a linguagem é algo mais complexo que a mera organização gramatical e a busca do étimo das palavras, considerando também que as pessoas se comunicam sem muitas vezes prestar atenção nesses conhecimentos.

Assim, a função primordial da linguagem é a comunicação, o uso da norma culta nem sempre é adequado para a diversidade de situações sociais que vivemos, e o pensador suíço se direciona por meio desses fatores em seu estudo sobre o modo como funciona a comunicação em um certo momento da existência de um idioma (a atualidade, por exemplo), aproximando assim o estudo da linguagem da prática da mesma.

Saussure (1857-1913) ao proporcionar essa abordagem, é considerado o pai da linguística moderna, que se propõe a ser a ciência da língua, além disso, entende que a comunicação não se dá totalmente pelo uso das palavras, mas também por gestos, olhares, roupas, cortes de cabelo e quaisquer elementos que possam ser usados como signos da linguagem.

Diante desses aspectos, vale delimitar a diferença entre Língua e Linguagem, pois quando bem diferenciados, esses conceitos auxiliam a delimitar o campo de atuação da investigação tratada nesse trabalho, e ajudam a interpretar, com clareza todas as questões aqui levantadas, evitando assim, o uso errôneo do termo de linguagem, como um sinônimo de língua.

Saussure (1857-1913) explica essa diferença da seguinte forma:

“Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita [...] ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social: não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação.”

A linguagem, portanto, segundo Saussure (1857-1913) é uma das “faculdades” do ser humano, a forma que se expressa, por meio de signos; a língua (o idioma) é parte “essencial” da mesma, sendo este um dos modos do homem manifestar tal capacidade. À vista disso, compreende por meio da citação acima “uma dificuldade em definir a linguagem e usá-la como base para formar uma “ciência da comunicação”, por não ser facilmente delimitada pelo pensamento”. O autor explica essa negação com tais argumentos:

- a) “a linguagem é multiforme”, pois se manifesta através de diferentes tipos de signo;
- b) ela é “heteróclita”, não permite que a classifiquemos em regras definidas, pois está sempre sendo recriada conforme os homens necessitem criar novas realidades (a linguagem dos computadores é exemplo disto);
- c) ela não pode ser estudada exclusivamente por uma única ciência, uma vez que pertence a diferentes domínios: “o físico, o fisiológico, o psíquico”. Portanto, a complexidade da linguagem e sua “instabilidade” são obstáculos para torná-la o objeto central de uma ciência da comunicação. (Saussure, 1983, p.4)

Carmozine e Noronha (2012, p.39) clarifica a linguagem ao abordá-la como uma “habilidade natural de comunicação de todos os seres humanos”, é expressada de forma livre, por meio de “gestos, sons, imagens, símbolos, cores, palavras, etc”, e apresenta duas formas de linguagem, a verbal que consiste no uso de palavras, seja escrita ou falada e a não-verbal, isto é, por meio dos sons, gestos, imagens etc.

Já a língua, segundo Saussure (1913) por sua vez é entendida como “dominável”, pois os usuários de uma língua podem criar diferentes combinações de palavras em frases e até mesmo criar novos significados para os signos linguísticos¹, e assim possuem seja em maior ou menor grau, “um modo adequado de se expressar”, uma maneira de organizar frases e de atribuir significações a certas palavras. Dessa forma, nota-se certa padronização no uso dos idiomas, a da gramática de forma espontânea criada pelas pessoas, “pois todo falante, ao apreender uma língua, sabe que não pode inventar palavras à revelia dos demais usuários e

¹ Signos são os elementos pertencentes de uma língua- palavras. “São marcados pela história e cultura de seus falantes.” (VYGOTSKY, 1984).

nem deve construir caoticamente as frases, se o mesmo quer se comunicar de maneira satisfatória”.

A língua é explicada também por Skliar (1995) como um dos elementos primordiais no desenvolvimento da criança “como ser social, uma vez que é através dela que se transmitem os modelos de vida e os padrões éticos e cognitivos de uma sociedade e de uma cultura” (SLOMSKI,2010,p.45, apud Skliar, 1995).

Carmozine e Noronha (2012) resumem esses conceitos ao definir que a língua é concreta, é determinada “pela capacidade e necessidade de um povo ou grupo (...) requer que seus usuários a entendem para dela fazer uso” (CARMOZINE & NORONHA, 2012, p.40).

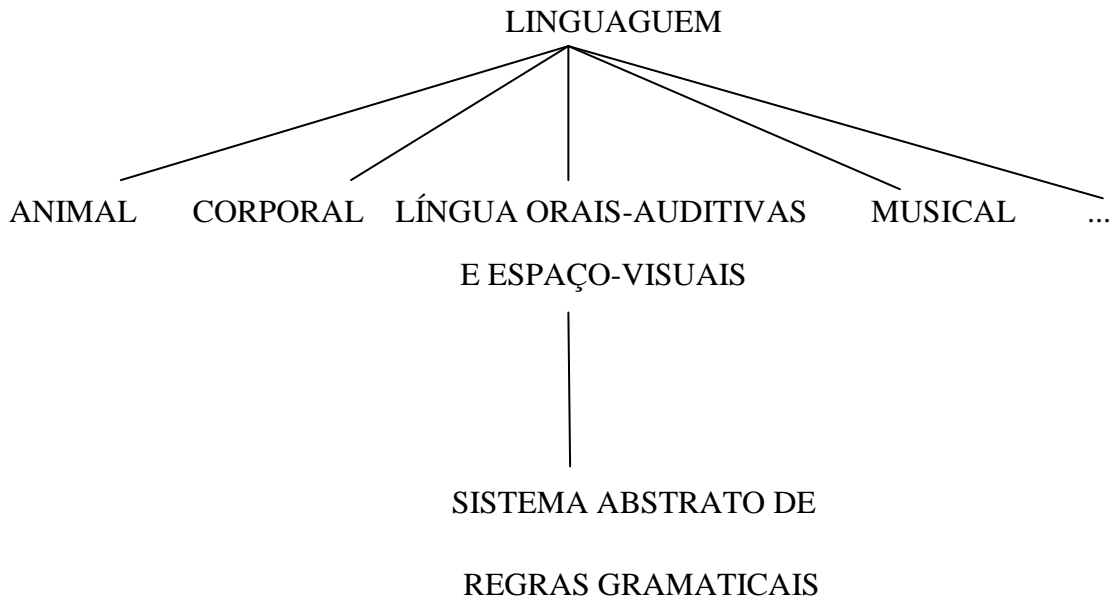
Chomsky (1986 apud QUADROS, 2008) em sua abordagem gerativista, por outro lado, amplia a definição de linguagem e a conceitua como um conjunto de representações mentais, considerando a língua como um conceito político e linguagem como algo exorbitantemente complexo. Assim, ele proporcionou duas perspectivas para definir linguagem:

Linguagem-E (E-language)- conceito técnico de linguagem como instância da linguagem externa, ou seja, a língua em uso no sentido de construto independente das propriedades da mente/cérebro, com caráter essencialmente epifenomenal², identificada também como performance.

Linguagem-I (I-language)- objeto da teoria linguística que se caracteriza sob três pontos de vista: a) interna, no sentido de estado mental independente de outros elementos; b) individual, como capacidade própria do indivíduo (natureza humana); e c) intencional, de caráter funcional, no sentido de ser uma função que mapeia os princípios do estado inicial para o estado estável, identificada também como competência. (CHOMSKY,1988, p. 51 apud QUADROS, 2008)

² Epifenomenal por abranger fenômenos de ordem social, política, emocional, etc.

Fernandes (2003, p. 17) resume a linguagem e língua no seguinte esquema:



Dessa forma, a respeito da questão do processo de aquisição da linguagem, acordo com diversos autores (Quadros (1997); Cruz (1996); Quadros,1997) essa aquisição pode ocorrer tanto em crianças ouvintes quanto em crianças surdas, desenvolvendo-se geralmente a partir dos seguintes períodos:

Do 1º ao 3º mês a criança emite sons guturais, chora com intenção de se comunicar e há produções manuais. Do 4º ao 6º mês é o começo do balbúcio. 7º a 9º mês ocorre as primeiras sílabas orais ou manuais. 10º a 12º mês há a formação de sílabas duplas como: papa, mama, dada; compreende também a entonação e expressão facial; do 12º ao 18º mês já sabe algumas palavras e compreende algumas frases, como também instruções, conseguindo respondê-las. Há também as frases holofrásticas, ou seja, o uso de uma palavra que pode representar uma frase completa.

Quando a criança atinge os 2 anos de idade ela começa a produzir frases com mais elementos, utiliza substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Suas primeiras combinações são substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Aos 3 anos já usa orações, perguntas e singular e plural. Aos 4 anos brinca com as palavras e usa elementos de ligação, a criança também conversa consigo mesma, seja em sinais ou falando. Aos 5 anos já compreende comparações, semelhanças e diferenças, noções espaciais. Aos 6 anos em diante é a aquisição dos últimos aspectos da linguagem, isto é, consegue construir estruturas sintáticas mais complexas.

Existem diversas teorias que tratam sobre a aquisição da linguagem. Nesse trabalho nos deteremos no enfoque gerativista que diz que a aquisição é “um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente.” (CHOMSKY, 1988, p.59).

2.1 Teoria Gerativista e Aquisição da Linguagem

Como a aquisição da linguagem é possível, uma vez que, embora a criança esteja exposta a um conjunto limitado de dados, ela é capaz de formular uma língua altamente complexa, em um período bastante curto de tempo?

Problema de Platão. Chomsky (1986;1988) p.58

A abordagem gerativista, teoria baseada em Chomsky (1957;1965;1968;1975;1986) e outros teóricos gerativistas, é fundamentada na ideia de que os seres humanos possuem um mecanismo inato, este chamado de Gramática Universal- GU, responsável pela aquisição da linguagem, por meio da interação com o ambiente linguístico em que convive. Assim a existência de tal mecanismo explica o fato de a criança, com base em pouca evidência, ser capaz de adquirir uma língua altamente complexa de forma tão rápida. (CHOMSKY, 1957, apud QUADROS, 2008).

Nessa teoria, a GU é considerada o estado inicial da faculdade de linguagem, que deve ser flexível e rígida ao mesmo tempo. Flexível por acolher as variações das mais distintas línguas e rígida por ter que conseguir explicar as propriedades demasiadamente específicas “que caracterizam o conhecimento final do falante”. (QUADROS, 2008,p.54) Por meio dessas características, a GU é subdividida em dois princípios:

Princípios rígidos, que qualquer gramática final terá que incorporar e um sistema de princípios abertos, chamados parâmetros. Esses últimos apresentam um valor final e definitivo no processo de aquisição, pois captam as variações das línguas através de opções determinadas pela GU, sendo essas muito limitadas por serem em numero finito e por possuírem, por hipótese, apenas dois valores, que tecnicamente se expressam na forma positiva ou negativa. Quando todos os parâmetros estão fixados, a criança atinge o estado estável. (QUADROS,2008, p.54)

Esse mecanismo proporciona um caráter criativo que condiz com a influência que Chomsky recebeu da Gramática de Port Royal e das ideias de Humboldt por defenderem que os seres humanos possuem essa capacidade de serem criativos e que proporcionam a compreensão e produção de uma sentença nunca ouvida anteriormente, assim, essa criatividade torna-se um aspecto fundamental da essência humana.

Diante dessa perspectiva, a linguagem não pode ser entendida como uma habilidade. Sendo este o principal argumento de Chomsky (1988 apud QUADROS, 2008): o uso da linguagem de forma criativa é a evidência de que não é uma questão de habilidade, já que essa criatividade é uma característica primordial da essência humana e é essa criatividade que proporciona a capacidade do ser humano de produzir sentenças que nunca foram ouvidas anteriormente. “Essa capacidade tomaria por base não somente os sistemas fonético/fonológico e lexical da língua em questão, mas, também princípios da Gramática Universal.” (QUADROS,1997)

É relevante mencionar a influência que Chomsky (1988 apud QUADROS, 2008) também recebeu por Lennenberg (1967) por meio de sua perspectiva biológica da linguagem, em que a linguagem é desenvolvida naturalmente até atingir um nível de maturação física, ou seja, período crítico. A respeito disso, a aquisição de linguagem ocorreria primordialmente entre 2 e 3 anos de idade, após esse tempo, o processo aconteceria de forma mais devagar até a puberdade.

Outra característica importante no que se refere à aquisição de linguagem, é que já que acontece naturalmente, conseqüentemente acontece espontaneamente, pois “a criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas em que estão sendo usadas.” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.15). Esse processo ocorre independentemente da qualidade do input que a criança recebe já que se relaciona com algo inato e que é ativado a partir de poucos elementos disponíveis para a criança. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.30)

Para melhor esclarecer sobre o input no caso de bebês surdos, Karnopp (2005, p. 2) explica que:

O input visual é, obviamente, necessário para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. Aspectos como o contato visual entre os interlocutores, isto é, o olhar fixo do bebê surdo na face da mãe/ pai, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbúcio manual, de gestos sociais e do 'apontar'.

A concepção teórica de Chomsky (1988) compreende a faculdade da linguagem de forma biológica e cognitivista e se fundamenta nas seguintes questões:

- a) O que é o sistema de conhecimento da linguagem? O que o falante de uma determinada língua sabe para ser capaz de compreender e falar essa língua? b) Como o sistema de conhecimento da linguagem desenvolve-se na mente/cérebro do falante? Que tipo de conhecimento é necessário pressupor que a criança tenha *a priori* para que seja possível a aquisição de uma língua particular?c)Como o falante

usa esse conhecimento?d) Quais os mecanismos físicos fundamentais que constituem o conhecimento da linguagem e possibilitam o uso desse conhecimento? (CHOMSKY, 1988,p.133 apud QUADROS, 2008)

As três primeiras perguntas se encontram no âmbito da psicologia e da linguística, no sentido cognitivo, em que a primeira pergunta refere-se à busca do que os falantes teriam e conheceriam para possibilitar a linguagem organizada por meio de uma língua (CHOMSKY, 1988, p.49 apud QUADROS, 2008), a segunda está voltada ao Problema de Platão, citado na epígrafe acima, que condiz com a questão de como a criança é capaz de estabelecer uma linguagem tão complexa com poucos elementos; a terceira questão se divide em: percepção em como as pessoas interpretam o que ouvem, leem, veem, e a produção, relacionada com o problema de Descartes, quanto ao uso criativo da linguagem (QUADROS, 2008,p.49).

A última questão se compreende no campo da neurologia, no sentido físico. Em relação a isso Chomsky (1988 apud QUADROS, 2008) defende que é um mistério, pois ainda não há estudos físicos que expliquem como a aquisição da linguagem são ativados neurologicamente, e só terão capacidade de estudar e analisar esse caso quando os linguistas resolverem as primeiras questões.

Diante dessa abordagem, uma teoria da linguagem deve então, ser uma teoria que trabalhe a linguagem como sistema computacional, e o objeto de análise é a linguagem-I. “A competência para a linguagem passa a ser transpassada pelo conceito de gramática, a partir disso, a linguagem é tratada como algo natural específico da natureza humana” (QUADROS, 2008, p.51).

Nesse sentido, a aquisição da linguagem é um processo “que envolve padrões universais que são encontrados a partir do ambiente” (QUADROS, 2008, p,59). A compreensão e produção da linguagem da criança é explicada a partir da interação entre os fatores ambientais e biológicos, sendo assim, ao tratar dessa aquisição é necessário compreender os três fatores que segundo Chomsky (1988 apud QUADROS, 2008) envolvem esse processo: os princípios estabelecidos pela genética que limitam a faculdade da linguagem e os mecanismos de aprendizagem, como também a experiência linguística que a criança sofre, seja na fala ou por meio de sinais.

Vale ressaltar que de acordo com Chomsky (1988 apud QUADROS, 2008) a criança adquire a linguagem espontaneamente, sem esforço e com evidência positiva, ou seja, sem correções, a criança está em contato com experiências linguísticas, mas não está voltada pedagogicamente para ela, assim basta que ela esteja em um contexto linguístico e estará

exposta ao input linguístico, e em pouco tempo e da mesma forma acontece em outras línguas, assim, acredita-se que todas as crianças passam pelos mesmos estágios de aquisição, para isso acontecer, é necessário um conhecimento que envolva a natureza humana, esse conhecimento é chamado de linguístico.

Outro aspecto relevante é o fato de que mesmo que as crianças cometam “erros” no decorrer do processo de aquisição, elas não cometeriam erros impossíveis na língua, isso quer dizer que elas podem construir supergeneralizações possíveis, mas que não são sempre aceitas em uma língua, por exemplo: engordecce ao invés de engorda, mas não produzem entelefone. (QUADROS, 2008, p.61)

Os defensores dessa concepção inatista acreditam que os usuários de tal língua possuem o conhecimento abstrato da linguagem, assim a gramática que a criança dispõe é compreendida como uma entidade mental e não como um conjunto de fonemas, morfemas e construções frasais (CHOMSKY, 1988 apud QUADROS, 2008), sendo assim, é essa gramática que possibilita a criança estabelecer relações gramaticais que segundo Chomsky (1988, p.62 apud QUADROS, 2008) acontece:

[...] entre um referente e um pronome de acordo com as posições que eles ocupam na sentença: por exemplo, em Maria deu um par de chinelos para ela, o pronome “ela” é entendido como não se referindo a “Maria”. A velocidade e precisão desse tipo de conhecimento que a criança acessa desde muito pequena não deixa dúvidas em relação à existência de princípios de que a criança deve dispor antes mesmo da experiência que ela venha a ter como uma língua particular.

O conhecimento que a criança possui não se resume em apenas sons, ou configurações de mãos no caso dos surdos, mas como ela sistematiza tudo isso aplicando processos fonológicos e morfológicos, como também, processos sintáticos que são complexos diante dos dados que a criança recebe quando generaliza algumas palavras possíveis (não necessariamente existente) na língua apesar de não ter ouvido ou conhecido no ambiente, por exemplo: “eu fazi” ao invés de “eu fiz” ou “eu ovo” ao invés de “eu ouço”, sendo estas produções de processos morfológicos que precisam estar estabelecidos para serem executados. Esse fator não menospreza o ambiente em que a criança está, pois mesmo não sendo o principal responsável por essas sistematizações, o ambiente também contribui para o mesmo, sendo considerado por Chomsky (1988 apud QUADROS, 2008) um desencadeador do processo de aquisição da linguagem.

Diante desses aspectos apresentados, questiona-se como a criança sabe que algo não é possível em uma determinada língua? Chomsky (1959 apud QUADROS, 2008) no debate

com os behavioristas - em relação à metáfora de que a criança nasce como uma tábula rasa, sem nenhum tipo de conhecimento - acredita que o conhecimento da criança que indica a não-gramaticalidade de alguma estrutura deve ser universal, pois não há evidência positiva de sentenças que não são aceitáveis na língua, contudo, a criança ainda assim consegue identificar as sentenças que não são possíveis, as considerando estranhas.

Desta maneira, a teoria gerativista que defende a capacidade da linguagem como inata, explica por que a sua aquisição é possível, mesmo diante das limitações e variações existentes, e comprova também por que as crianças manifestam um processo de aquisição bem similar, apesar das línguas serem diferentes, principalmente em relação às suas modalidades como oral-auditiva, as línguas faladas e visual-espacial, referente à língua de sinais.

Há também o período crítico. É aquele considerado o mais adequado e sensível para a aquisição da linguagem. De acordo com Lenneberg (1967 apud QUADROS, 2008) é um pressuposto de que esse período para a aquisição da linguagem é inata e se iniciaria por volta dos 2 anos e iria até a puberdade, e defende que se a criança não conseguir adquirir a linguagem nesse período, o “seu desenvolvimento linguístico será prejudicado”.

Contudo, isso não quer dizer que após esse período, não será possível a aquisição da linguagem em outras fases da vida, pois há evidências desse acontecimento, por exemplo, de crianças surdas filhas de pais ouvintes (SINGLETON; NEWPORT, 1994) que foram expostas à língua de sinais americana depois dos 12 anos. Porém, nesses casos, a criança apresentou algumas dificuldades no processo de aquisição e desenvolvimento.

Condizendo com essa ideia, Chomsky (1986;1988 apud QUADROS, 2008) atenta sobre a grande probabilidade de que haja aspectos específicos da faculdade da linguagem que se desenvolvam em determinado período de acordo com uma perspectiva maturacional, ou seja, a teoria gerativista atribui essa ideia de que “o ser humano estaria mais predisposto a desenvolver suas capacidades em um determinado período”, porém ainda não há muitos estudos que discorram sobre esse assunto.

Por fim, o objetivo da hipótese é explicar por meio de uma teoria de aquisição da linguagem, como a criança é capaz de possuí-la de forma independente da língua a que é exposta. Diante desta questão, o que nos intriga e nos faz questionar, é como todo esse processo ocorre quando a criança é surda, considerando que ela também nasce com a

faculdade de linguagem, no entanto, com limitações auditivas que a impede de se submeter a uma exposição ao input linguístico oral. Portanto, pretendemos detalhar melhor essa questão no próximo capítulo.

2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA SURDA

Aquisição da linguagem da criança surda esbarra no fato de que esta criança não consegue adquirir espontaneamente a língua oral, pois apresenta uma diferenciação biológica na captação de sons denominada surdez.

A linguagem é um processo complexo, porém a criança consegue aproveitar as oportunidades de usar a língua, falando ou sinalizando. Nesse sentido, inicialmente é necessário responder questões que norteiam esse trabalho, tais como: Quais as concepções de surdez? Como a surdez afeta a aquisição de linguagem de uma criança surda? Como uma criança desenvolve o input linguístico oral e visual sendo ela surda? Como se dá a aquisição da linguagem em criança surda? Quais seriam os aspectos da aquisição considerando que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não possuem ou nunca tiveram contato com a Língua Brasileira de Sinais?

Para entender como ocorre a aquisição da linguagem na criança surda, é relevante compreendermos o que é surdez, para a partir desse conhecimento e de suas características, conseguir pensar e analisar o processo de aquisição.

Há duas concepções diferentes que tratam sobre surdez, a concepção clínica e o conceito social. O conceito clínico de surdez, de acordo com Slomski (2010, p.29) é definido “como patologia, um déficit biológico, e a pessoa surda, como deficiente auditivo e/ou “incapaz” que precisa ser “curado” por profissionais por meio da reabilitação da fala”.

Ainda de acordo com essa perspectiva, na segunda metade do século XX, a medicina desenvolveu-se e de acordo com Slomski (2010, p.31) “a surdez passa a ser vista como uma doença e a pessoa surda como “deficiente auditivo”, e a partir dessa concepção, a criança ouvinte torna-se um modelo a ser seguido”. Para tanto, segundo Slomski (2010), é necessário transformá-los em sujeitos com sentido, ou seja, que falam. Sob essa perspectiva clínica, a surdez foi tratada como algo que deveria ser curada ou pelo menos que tivesse suas consequências diminuídas para que os surdos pudessem agir e viver semelhantes às pessoas ouvintes.

Apoiado nesses argumentos estrutura-se o modelo clínico-terapêutico de surdez, que de acordo com Slomski (2010) defende o ensino da Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita na escola, pois acredita que essa seria o único meio ao qual o surdo poderia se integrar

na sociedade majoritária ouvinte. Nessa mesma direção, Skliar (1997a) relata que o método oralista, consequência desse paradigma, ao conceituar surdez em níveis de perda auditiva, consequentemente relaciona a surdez com a ausência de linguagem/presença de limites cognitivos.

Há quatro tipos de surdez: leve, moderada, severa e profunda, na qual a leve, explica Carmozine e Noronha (2012) é aquela ao qual a perda auditiva ocorre entre 25 a 40 dB³ e a pessoa consegue perceber o gotejar da torneira e o tique-taque do relógio, a moderada, a perda ocorre entre 41 a 70 dB e apenas sons fortes como choros de criança e do trânsito são perceptíveis, já a severa ocorre entre 71 a 90dB, e não consegue ouvir o som da fala em uma conversação natural, é capaz de captar sons como latidos de cachorro e motor de moto, e por fim a profunda ocorre acima de 90 dB e nenhum som é entendido, porém sons como serra elétrica e turbina de avião podem ser captados.

A surdez pode ser congênita ou adquirida. A congênita a criança adquire a surdez durante a gestação, que é o caso da hereditariedade, de doenças como a rubéola, toxoplasmose, sífilis e até alcoolismo materno. Há também os casos desconhecidos, traumas no parto e partos antecipados ou prolongados, descreve Carmozine e Noronha (2012, p.20-21).

Já a surdez adquirida ocorre, segundo as mesmas autoras, com aqueles que nascem com audição normal e que por algum fator patológico ou acidental, acabam perdendo a audição parcial ou totalmente. Um exemplo de uma doença que ocasiona a surdez por seqüela é a meningite. Há também as drogas ototóxicas que são alguns antibióticos que podem prejudicar o sistema auditivo, e os traumas acústicos que ocorrem com os bebês próximos em ambientes acústicos em amplitude.

De acordo com a perspectiva clínica pode-se detectar a surdez por meio do Teste da orelhinha. Foi criada a Lei nº 12.303 de 2 de agosto de 2010 e espera-se que todos os hospitais e maternidades do Brasil ofereçam o teste. Esse teste, também chamado de Triagem Auditiva Neonatal (TAN):

[...] é realizado com a colocação de um fone na orelha do bebê, o qual se encontra acoplado a um computador que emite sons de baixa intensidade, recolhendo respostas produzidas pela parte da orelha interna. Realizado com o bebê dormindo

³ “Decibel (dB) é uma unidade de medida da intensidade ou volume do som. [...] Para se ter uma ideia da intensidade dos decibéis, uma conversa normal está em torno de 40 a 60 dB” (Carmozine & Noronha, 2012, p. 26).

em sono natural, o exame não causa nenhum tipo de dor, dura cerca de 10 minutos e não há contraindicações para a sua realização. Carmozine e Noronha (2012, p.23)

Há algumas características que podem ser notadas pelos pais que ajudam a verificar se a criança está ouvindo de forma correta, como nos primeiros meses de vida, descreve Carmozine e Noronha (2012), o bebê é bastante quieto ou não busca a origem do som. Com crianças com mais de um ano, pode-se observar se estão sempre distraídas ou não respondem quando são chamadas, e em crianças com mais de cinco anos, vale perceber se “fazem trocas ou omissões de fonemas na fala e na escrita (...) e tendem a usar frases curtas e diretas” (p.25).

Geralmente as crianças surdas são protetizadas, utilizam um aparelho de amplificação sonora individual - AASI, esse aparelho é desenvolvido e adaptado para se ampliar os sons para as pessoas que possuem perda auditiva, explica Carmozine e Noronha (2012). Há também o implante coclear – IC, que segundo Kail (2013, p.100) é um aparelho eletrônico inserido cirurgicamente “na cóclea e que, por meio de eletrodos, estimula o nervo auditivo. Captado por um microfone, o som externo é analisado digitalmente e transformado em um sinal codificado a ser captado pelo nervo auditivo”.

Os dois procedimentos acima dependem de uma terapia fonoaudiológica, ocorre quando o fonoaudiólogo por meio de exercícios, materiais e estrutura, contribui para um aprendizado da língua oral, além do mais, as expectativas nem sempre são alcançadas pelo uso dos aparelhos, principalmente no que se refere ao uso do IC, que quase nunca é alcançado os resultados esperados, cita Carmezine e Noronha (2012) e Kail (2013), lembrando que mesmo que consigam obter bons resultados, essas pessoas ainda serão surdas ou terão alguma perda auditiva sem o aparelho em uso.

Neste estudo priorizaremos o enfoque social ou pedagógico, no qual a surdez é vista como uma diferença, como uma identidade, como uma cultura. Behares (1993, p. 20 apud Slomski, 2010) diz que uma pessoa surda: “É aquela que apresenta uma diferença em relação ao padrão de normalidade esperado, e, portanto deve construir uma identidade em torno desta diferença para se integrar na sociedade e na cultura, na qual, nasceu”.

A surdez é um fenômeno cultural, “um campo que envolve tanto o fenômeno biológico quanto emocional, linguístico, educacional e social, assim, trabalhar com surdos é trabalhar numa perspectiva cultural” (BUZAR,2016)⁴. Segundo Slomski (2010) a definição de surdez

⁴ Edeilce Aparecida Santos Buzar, em aula ministrada no dia 28/03/2016 no curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília.

perpassa muito mais pela questão da identidade grupal, da comunidade surda, do que por uma característica física, excluindo a imagem de doença ou de um fenômeno negativo, algo que deveria ser “retirado” da pessoa.

Assim, os surdos relacionam o conceito de surdez a conceitos “como língua, comunidade, identificação com os outros grupos de surdos, com cultura, história, tradição, narração de histórias, encontros sociais, luta por direitos linguísticos e civis etc” (SLOMSKI,2010,p.39).

Percebe-se, portanto a importância e o valor da comunidade surda, que consoante Slomski (2010) é um referencial sócio-histórico que apresenta a necessidade de uma comunidade com características e desejos comuns.

Para tanto, é necessário enfatizar que se busca não usar mais o termo “deficiente auditivo” para conceituar surdez, “visto que esta expressão é a utilizada, com preferência, no contexto médico-clínico, enquanto que o termo “surdo” está mais afeito ao marco sociocultural da surdez.” (SÁ, 2006, p.3).

No que se refere à família, ela fica dependente de todos esses discursos que valorizam a língua oral ou valorizam a identidade surda e a língua de sinais. Vale frisar que é preciso considerar que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (IBGE, 2007) e assim é importante perceber como a família reage, ou ela opta pela oralização do filho investindo na aquisição de uma linguagem com objeto da criança aprender a língua oral ou a família opta a começar a se comunicar com essa criança por meio de gestos caseiros, já que infelizmente no Brasil não há uma política pública de apoio a essa família para que ela aprenda a língua de sinais o mais precoce possível para que a própria família seja esse input linguístico de qualidade ou então, buscar aprender a língua de sinais em busca de fazer um percurso linguístico com seu filho com a pretensão de valorizar e construir a sua identidade surda.

Diante dessa contextualização sobre surdez, torna-se relevante discutir também a respeito de como a criança surda desenvolve o input linguístico de modo que a ajude no processo de aquisição da linguagem e compreensão da sua língua.

A criança surda desenvolve o input linguístico por meio de diferentes contextos que proporcionam a aquisição da linguagem. Consoante Quadros e Cruz (2008) há três diferentes contextos, nos quais a criança surda pode desenvolver a linguagem: o primeiro contexto é o lar da criança; os pais podem ser ouvintes ou não, ou apenas um deles ser surdo; podem usar a língua de sinais ou não, possuir relações com surdos, ou ter algum familiar surdo. O segundo

contexto é a escola, um ambiente que pode proporcionar a língua de sinais por meio de adultos surdos/profissionais que são fluentes na língua e pares surdos. Contudo esse ambiente pode ser um lugar em que a criança só encontre a língua de sinais no intérprete (caso haja um). Terceiro contexto é o clínico ao qual a criança pode ter contato antes de ingressar na escola, ou paralelo à escola. Há também a possibilidade de atendimento com perspectiva bilíngue, sendo a língua de sinais a primeira língua e o português como segunda língua. “Dependendo das experiências nesses diferentes contextos, as crianças apresentarão implicações no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem” (QUADROS; CRUZ, 2008, p.26).

Uma grande questão é que de acordo com Quadros e Cruz (2008), a língua materna da criança ouvinte geralmente é a mesma dos pais ou do meio em que convive, e assim, o estímulo recebido para a aquisição da linguagem, ocorre naturalmente. No entanto, quando há alguma modificação nesse processo, por exemplo: a demora do aparecimento da fala em determinada idade, os pais suspeitam a surdez e conseguem identificar que há algo diferente em seu desenvolvimento, isso se dá por conta do conhecimento linguístico que os pais possuem e também pelo uso da língua por outras pessoas de idades diferentes.

Assim, há uma diferença notória quanto ao nível de desenvolvimento linguístico da criança surda filha de pais surdos e da criança surda filha de pais ouvintes. E conforme Quadros e Cruz (2008) diante das situações que infelizmente ainda são encontradas sobre a criança surda que não teve o input ou que possui um input pobre, é esperado que essa criança não consiga ativar a sua capacidade de linguagem, entretanto, por conta da existência da capacidade para a aquisição da linguagem, a criança surda consegue ativá-la mesmo diante de um input pobre.

Há exceções nos casos em que a criança surda é totalmente privada de receber o input linguístico no período de aquisição, nessas situações, confirma Quadros e Cruz (2008, p.31), “as crianças também apresentam problemas de ordem cognitiva, perceptual e de privação social”, mas há casos também que a criança não recebe o input linguístico em qualidade, mas não há a privação social:

Os casos de input reduzido sem comprometimento social levantam outras circunstâncias nas quais a criança não dispõe de modelos linguísticos primários e, por alguma razão, não dispõe de um modelo adequado de linguagem, mas não está privada do convívio com os demais. (QUADROS; CRUZ, 2008,p.32)

Nessas situações, em conformidade com Quadros e Cruz (2008), alguns pais se dedicam a educar seus filhos em uma língua oral, deixando de lado ou proibindo a língua de sinais. O que chama atenção, é que essas crianças desenvolvem um sistema de comunicação gestual para que ocorra a comunicação com a família, chamado sinais caseiros.

Goldin-Meadow observou que esses sistemas apresentam regularidades estruturais características das primeiras produções gestuais observadas nas crianças em geral: uso de um gesto de forma consistente (palavra), o uso de estruturas recursivas (uso de estruturas subordinadas ou de sentenças coordenadas) e uma morfologia interna dos gestos. Embora não seja um sistema linguístico completo, os sistemas de sinais caseiros apresentam propriedades essenciais das línguas humanas. Esta pesquisa sugere que na ausência de um input linguístico convencional as crianças desenvolvem um sistema do tipo linguístico. No entanto, o fato de sistemas de sinais caseiros não serem estruturalmente complexos com as línguas de sinais indica que o ambiente apresenta um papel significativo no desenvolvimento de certas propriedades linguísticas. (QUADROS; CRUZ, 2008, p.32)

Os estudos sobre a aquisição da linguagem das línguas de sinais observaram que o processo apresenta características linguísticas semelhantes às línguas orais em uma modalidade visuo-espacial.

No que se refere à língua, estudos sobre essa temática mostram que “as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças ouvintes adquirindo línguas faladas” (QUADROS; CRUZ, 2004, p.17), dessa maneira, foi verificado que a constituição da gramática não depende das variações das línguas e de suas modalidades. Abaixo, apresento os estágios de aquisição na língua de sinais.

O processo de aquisição da linguagem é organizado, para fins de estudo, em diferentes estágios:

a) Período pré-linguístico

- **Balbuício**

Quadros (1997) e Fernandes (2003), constataram que o balbuício é um fenômeno que acontece tanto em bebês ouvintes como surdos, e ocorre não só por meio de sons, mas por meio de sinais; elas concluíram que:

Nos bebês surdos, foram detectadas duas formas de balbuício manual: o balbuício silábico e a gesticulação. O balbuício 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 balbuício oral e do balbuício manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbuício até um determinado estágio e desenvolvem o balbuício 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.70-71)

As autoras diante dos fatos acreditam que há algo ou uma capacidade para a aquisição da linguagem que faz parte dos seres humanos, condizendo com a teoria gerativista de Chomsky (1988).

b) Estágio de um sinal

Segundo Quadros (1997) esse estágio se inicia por volta dos 12 meses na criança surda e se prolonga até os 2 anos. Aqui a criança se reporta aos objetos apontando, segurando, olhando e tocando. Começa a ser ativa em algumas atitudes como colocar e tirar objetos de caixas, armários e etc. Usa da linguagem não verbal para chamar atenção para suas necessidades e para se expressar, e varia também o olhar entre a pessoa e o objeto que ela ajuda a pegá-lo. A criança também imita alguns sinais feitos por outros, mesmo apresentando configuração de mão e movimentos imperfeitos.

Vale mencionar que nesse período a criança surda, da mesma forma a criança ouvinte, também utiliza de sinais para pedir colo ou para pedir para comer; é um tipo de produção gestual típico desse estágio.

c) Estágio das primeiras combinações

Consoante Quadros (1997) as primeiras combinações surgem por volta dos 2 anos de idades nas crianças surdas. De forma geral a criança utiliza de palavras soltas ou sinais para se referir sobre coisas e ações ao seu redor. Ela usa a linguagem para chamar atenção das pessoas, pedir algo e até mesmo reclamar de coisas que estão presentes, quando se vão ou quando voltam, possibilitando que os outros possam entender o que quer dizer, a mensagem que quer transmitir. Dão preferência para a ordenação participante+verbo ou verbo+objeto, por exemplo: “eu querer” e/ou “querer água”.

Na Língua brasileira de sinais há pelo menos duas classes verbais, uma que apresenta concordância como: dar, dizer, ajudar, perguntar, e a outra que não apresenta concordância e não usa os pontos espaciais, são os chamados verbos simples como: gostar, pensar, conhecer, saber. Assim a sugestão é que a criança consiga adquirir duas estratégias para realizar essas relações gramaticais, a incorporação dos pontos espaciais, envolvendo a concordância verbal que depende da aquisição do sistema pronominal- “estabelecimento dos pontos no espaço

incluindo os interlocutores para a primeira pessoa (EU) e para a segunda pessoa (TU ou VOCÊ)” (QUADROS, 1997,p.20)- e a ordem das palavras.

Nesse estágio, a criança começa a usar o sistema pronominal de forma inconsistente já que a compreensão do mesmo não é tão clara para a criança dentro do sistema linguístico. Em relação da apontação e sua transparência, é anulada, pois apresenta várias funções linguísticas e é necessário que a criança compreenda “a relação indicativa entre a forma apontada e o seu referente, a pluralidade da apontação” (QUADROS, 1997,p.20).

d) Estágio de múltiplas combinações

Quadros (1997) explica que em torno de 2 anos e 6 meses e os 3 anos de idade, as crianças começam a produzir muitas palavras, denominado como explosão do vocabulário. Isso acontece tanto com crianças ouvintes como crianças que estão adquirindo a língua de sinais. Começa a falar sobre o que está fazendo e pode pedir coisas diferentes. Podem também reconhecer coisas em figuras ou em livros e relatar pessoas e objetos através de suas características. “Ela fala sobre onde estão as coisas, onde as pessoas estão indo e sobre que vem a ela. Ela começa a usar frases curtas e sentenças” (QUADROS, 1997, p.21).

Nesse estágio, explica Lillo-Martin (1986 apud QUADROS, 1997) a criança começa a diferenciar objetos e ações como: cadeira e sentar. E Quadros (1997) cita que a criança ainda não usa pronomes identificados espacialmente para mencionar alguém ou algum objeto que já não está mais presente no local. Usa de substantivos não associados com pontos no espaço.

Dos 3 anos em diante a criança já consegue falar sobre o ambiente ao seu redor, o que está fazendo ou o que pensa em fazer, consegue se referir às atitudes dos outros, como também, compreende familiares e amigos e consegue se expressar de forma que seja compreendida por outrem.

Quadros (1997) também cita sobre a modalidade da língua, pois poderia resultar em diferenças na aquisição da linguagem da criança surda, assim ela se refere na questão da iconicidade, ou seja, a transparência entre o significado e o significante, a identidade entre o sinal e o seu sentido. Contudo, estudos apontam que mesmo com a iconicidade na língua de sinais, a aquisição do sistema pronominal e a concordância verbal são pensadas como aquisição tardia.

Dos 3 anos e 6 meses, segundo Quadros (1997), ocorre o uso da concordância verbal com referentes que estão presentes, e por volta de 5 anos e 6 meses até os 6 anos e 6 meses a criança é capaz de contar história ocorridas ou que podem acontecer. Utiliza a linguagem para entender o que está havendo, quem está fazendo o que, o que as pessoas estão dizendo e o porque. Conseguem conversar por muito tempo e clarificar os referentes quando conta alguma história.

Entre 6 e 7 anos a criança consegue se comunicar com qualquer pessoa sobre o que tem feito ou vivido. Usa a linguagem para expressar suas opiniões, influenciar pensamentos e atitudes de outrem.

Em face do que foi exposto, a linguagem é entendida como um sistema de princípios inatos, sendo assim, universais, que se relacionam com a faculdade da linguagem humana. Defender a abordagem inatista, explica como a criança consegue adquirir a linguagem tão complexa, recheada de princípios em tão pouco tempo. Com um dispositivo para a aquisição, compreende-se que os seres humanos possuem as mesmas capacidades/ competências para o desenvolvimento linguístico.

E por fim, o processo de aquisição da linguagem:

[...] é alavancado com base nos dados das línguas, mas terá continuidade independente deles, pois uma informação processada a partir do input pode desencadear uma série de outras informações linguísticas mesmo não estando essas disponíveis nos dados a que a criança é exposta. Assim, é possível explicar por que ela é capaz de produzir uma expressão que não necessariamente tenha sido exposta. (QUADROS, 2008,p.81)

Em face do exposto, é indispensável analisarmos como a escola se comporta quando recebe uma criança surda, pois o que acontece quando a criança é surda e os pais são ouvintes, é que até que ocorra a desconfiança do desenvolvimento da criança, até que a mesma seja diagnosticada, muitas acabam ingressando na escola sem nenhuma língua e até mesmo sem linguagem, sem acesso à língua de sinais ou tendo o primeiro contato com o mesmo na escola, e assim inicia a aquisição da linguagem tardiamente, “após o período crítico de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, apresenta um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e possíveis dificuldades emocionais na aprendizagem” (Quadros; Cruz, 2008,p.27).

A escola tem três opções diante dessa realidade, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. No que se refere à aquisição da linguagem no oralismo de acordo com Slomski

(2010) cumpre o papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e linguístico, assim o “conhecimento da língua oral é um pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos escolares” (p.36), esse conhecimento seria a via de acesso para integrar o surdo ao mundo dos ouvintes, considerando a língua de sinais como uma comunicação gestual e não uma língua, acreditando ser um empecilho para a aprendizagem da língua oral, ou em alguns casos, poderia ser útil mas só como ferramenta para oralizar a criança surda.

A comunicação total é a perspectiva de linguagem que perpassa pela comunicação, a escola geralmente usa muito o visual, oralismo, treinamento auditivo. Já a língua de sinais é usada como recurso e não como língua, assim é utilizado o português sinalizado ou seja, o bimodalismo, gestos, mímicas, leitura labial, e outros recursos que contribuíssem com o desenvolvimento da língua oral (SCHELP, 2008 apud SLOMSKI, 2010), dessa maneira, seu objetivo principal era o uso de estratégias que permitissem a comunicação das pessoas surdas aprendendo a língua oral descaracterizando a língua de sinais.

Segundo Ciccone (1996, p.06-08 apud SLOMSKI, 2010):

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...).O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

No que se refere ao bilinguismo, a criança surda aprende pelo visual, contato olho no olho, o uso de gestos, material concreto, recursos visuais, com objetivo de adquirir a língua de sinais como a primeira língua, não se exclui o português, mas fica como a segunda língua.

Assim a língua de sinais é a língua fundamental usada pra transmitir os conteúdos escolares e, portanto exerce um papel significativo no desenvolvimento comunicativo e cognitivo da criança surda, proporcionando também a aprendizagem de uma segunda língua.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Sliar et al. (1995) defendem que o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo. (QUADROS,2007,p.27)

Diante desses aspectos, retomo a questão de como a criança surda, filha de pais ouvintes que nunca tiveram contato com a língua de sinais e nem imaginam como se comunicar com seu filho, vai adquirir a sua primeira língua? Quadros (2007) reconhece o grande obstáculo, já que a criança nem nasceu em um ambiente que possa favorecer o desenvolvimento da primeira língua, no Brasil, a LIBRAS. Essa dificuldade não é culpa da criança surda, mas é um problema social “que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança caso não seja oferecido a ela o direito de ter acesso à aquisição de uma língua de forma natural” (QUADROS, 2007,p.30).

O que fazer então? Quadros (2007) explica que a proposta bilíngue pode trabalhar essa questão. As crianças precisam ter um contato de adultos surdos, e sua presença no bilinguismo pode trazer muitas vantagens à sua aprendizagem:

Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, torna-se possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa. (QUADROS, 2007, p.30)

Em casos de como garantir que a criança surda filha de pais ouvintes - que dedica maior parte do seu dia, em tempo integral com surdos adultos- adquira a LIBRAS e a relação pais e filho seja mantida, Ahlgren (1994, p.60 apud QUADROS, 2007, p.31) sugere que:

Se pais ouvintes estão pensando em sinais e tendo contato social com pessoas surdas e se as crianças surdas podem ter um período com os pais e outro com surdos adultos, então a língua de sinais pode ser a língua materna das crianças surdas e a segunda língua dos pais ouvintes.

A partir do que foi apresentado sobre o bilinguismo, no próximo capítulo, será discutido a respeito da Língua Brasileira de Sinais e suas características, considerando ser um fator essencial para a compreensão da aprendizagem da língua de sinais na criança surda.

4 APRENDIZAGEM DA LIBRAS

A partir do que foi apresentado anteriormente, Quadros e Cruz (2008) expõem sobre a necessidade dos pais terem a consciência da importância da criança adquirir uma língua visual, isto é, a língua de sinais, pois assim poderá se comunicar com seu filho e o desenvolvimento linguístico poderá ocorrer de forma mais adequada. Diante dessa questão, é imprescindível refletir sobre o que é a língua de sinais.

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é a língua usada pelas comunidades surdas, reconhecida por meio da lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Sendo considerada assim, meio legal de comunicação e expressão com estrutura gramatical própria. É caracterizada como a forma mais eficaz de comunicação entre os surdos e entre os surdos e ouvintes. A partir disso, um conjunto de Políticas Públicas foram realizadas com o propósito de fortalecer essa língua.

A língua de sinais caracteriza-se pela utilização da visão e do espaço, assim são línguas visuo-espacial, diferente das línguas orais que são estabelecidas por meio do canal oral-auditivo.

Nesse sentido, são consideradas línguas naturais, pois são desenvolvidas no ambiente em que vive a comunidade surda. Quadros e Cruz (2008, p.47) descrevem as línguas de sinais como “natural internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais” pela necessidade das pessoas surdas se comunicarem e utilizarem-se do sistema linguístico para se expressarem.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística (QUADROS, 2008 p.47).

Vale portanto ressaltar, de acordo com Quadros e Cruz (2008) que o acesso à língua de sinais, poderá ocasionar um desenvolvimento da linguagem de forma natural e espontânea, além do mais, tendo essa aquisição ocorrido em período regular, a língua de sinais oferece uma base consistente para a aquisição de uma segunda língua.

Para alcançarmos o objetivo dessa monografia de entender como se dá a aquisição e a aprendizagem da Libras, iremos explicar um pouco sobre a estrutura gramatical dessa língua,

considerando que na perspectiva adotada neste trabalho, entendemos que a Libras é a primeira língua para as crianças surdas.

Assim, no primeiro momento iremos detalhar o que é Libras no que se refere à sua estrutura linguística, quais são seus aspectos gramaticais, para em seguida, refletirmos sobre a possibilidade do ensino dessa língua às crianças surdas.

4.1 Estrutura linguística da Libras

No capítulo 01 foi explicado e refletido que de acordo com a teoria gerativista de Chomsky (1988), a língua é delimitada por determinados princípios (regras) que fazem parte do conhecimento humano e das produções orais ou visuoespaciais, dependendo da modalidade da língua, sendo falada ou sinalizada. Assim, a partir dos estudos linguísticos da Língua de Sinais (QUADROS 2004; FELIPE, 2008), foi investigado a universalidade de tais princípios, isto é, que regem todas essas línguas, e mesmo com todas as diferenças, as línguas apresentam estruturas com aspectos comuns, sendo os níveis fonológicos, morfológico, sintáticos, semântico, pragmático.

No caso do Brasil, a Libras, está classificada gramaticalmente da seguinte forma:

4.1.1 Nível Fonológico

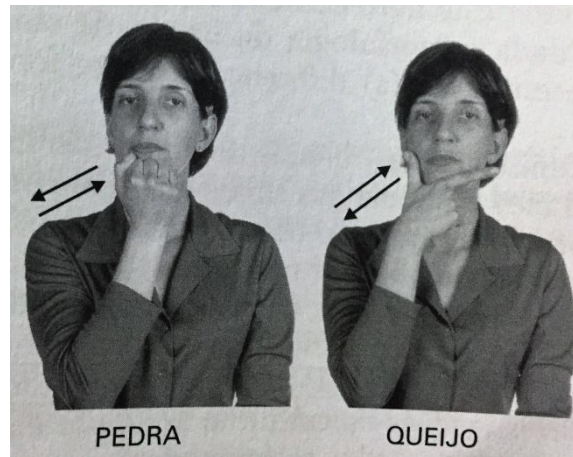
A fonologia investiga as mínimas unidades da Língua de sinais, ou seja, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.47) “sua estrutura e a organização dos constituintes fonológicos”. As autoras explicam o objetivo do estudo em duas etapas, a primeira se resume em estabelecer quais são as menores unidades que constituem os sinais e a segunda é constituir quais são as possibilidades de combinação entre essas unidades e as variações que podem ocorrer.

Distinguindo a fonologia de fonética, Quadros e Karnopp (2004, p.81) relatam que a principal função da fonética é “descrever as unidades mínimas dos sinais. A fonética descreve as propriedades físicas, articulatórias e perceptivas de configuração e orientação de mão, movimento, locação, expressão corporal e facial”, assim a fonética é a área que estuda os aspectos físicos dos sinais.

Já a fonologia busca:

Identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios. A primeira tarefa da fonologia para língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações permitidas/possíveis no ambiente fonológico. (QUADROS; KARNOPP, 2004,p.82).

Dessa forma, a fonologia estuda as diferenças percebidas em relação às diferenças dos significados, entenda isso com a imagem a seguir:



Sinais com significados diferentes quanto à configuração de mão.

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p.82

Interessante ressaltar que consoante Quadros e Karnopp (2004) a fonologia também está relacionada em buscar as propriedades universais do sistema visuoespacial das línguas de sinais, isto se refere às possibilidades de fonemas que podem acontecer nas línguas. Vale frisar também de acordo com Quadros e Karnopp (2004), que a fonética e a fonologia são áreas diferentes com suas próprias funções, contudo, se unem em seu valor e desenvolvimento, ou seja, considerar a fonologia de uma língua de sinais sem levar em conta os aspectos fonéticos seria inaceitável, da mesma forma, o estudo da fonética de uma língua de sinais não seria favorável sem o estudo das funções da fonologia nessa língua.

Como já mencionado, a Língua de Sinais possui a modalidade visuoespacial, por receber a informação linguística pelos olhos e produzir a sua língua pela mão, assim Quadros e Karnopp (2004) explica que apesar das diferenças linguísticas entre a oral e a língua de sinais, no que se refere ao modo de percepção e produção, o termo “fonologia” é usada também para se referir ao estudo dos elementos da língua de sinais.

Stokoe (1960 apud QUADROS; KARNOPP, 2004) para acentuar a diferença entre os sistemas linguísticos, apresentou o termo “quirema” para se referir às unidades que formam os

sinais (configuração de mão, locação e movimento) e o termo “quirologia” (do grego ‘mão’) para as combinações dessas unidades. E Tanya Felipe (2007) afirma que o que é chamado de palavras ou itens lexicais na língua portuguesa, são denominados de sinais nas línguas de sinais.

Dessa forma, Felipe (2007, p. 14) explica que:

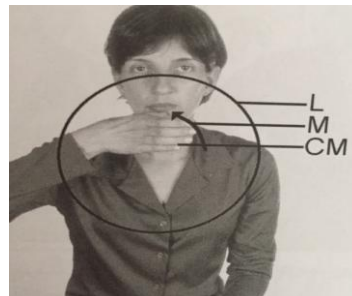
Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos que podem ser comparadas aos fonemas e as vezes aos morfemas, são chamadas de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

Assim, Stokoe (1960 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48) apontou os parâmetros que apresentam as unidades mínimas sem significado das línguas de sinais como:

- Configurações de mão (CM)
- Locação da mão (L) e/ou ponto de articulação
- Movimento da mão (M)
- Orientação da mão (Or)
- Aspectos não-manuais (NM)

Posteriormente foram adicionados a orientação da mão (Or) e aos aspectos não-manuais dos sinais (NM)- expressões faciais e corporais (BATTISON, 1974,1978 apud QUADROS; KARNOPP, 2004).

A Língua Brasileira de Sinais, assim como as outras línguas de sinais, é produzida pela mão, considerando que a expressão facial e o movimento do corpo também são relevantes, veja abaixo a imagem que exemplifica os principais parâmetros fonológicos:



L- Locomoção; M- Movimento da mão; CM- Configuração de mão;

Fonte: BRITO 1990, p.23 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p.51

Quadros e Karnopp (2004) citam que uma das investigações necessárias no estudo da fonologia das língua de sinais é identificar um caráter distintivo nas configurações de mão, as locações e os movimentos.

Configuração de mão (CM)

De acordo com Ferreira-Brito (1990), a Língua de Sinais Brasileira apresenta 46 CMs, e relata que essas CMs foram descritas a partir dos dados que foram colhidos nas principais capitais brasileira, e foram unidas na forma vertical de acordo com a semelhança entre elas (checar o quadro abaixo), mas ainda sem identificação. As CMs abaixo são encaixadas no nível fonético da Língua Brasileira de Sinais.

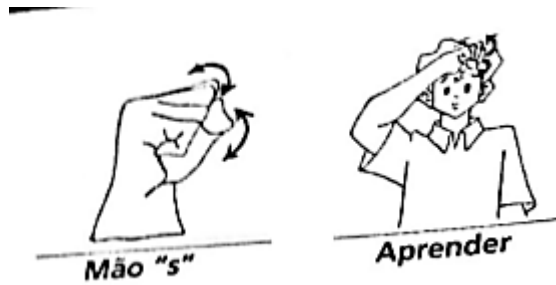
1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	
13	14	15	16	17	18	19

As 46 CMs da Língua de Sinais Brasileira.

Fonte: (FERREIRA-BRITO & LANGEVIN, apud QUADROS & KARNOPP, 2004, p.53)

Há também estudos mais atualizados apresentado por Tanya Felipe (2007) que afirma que há 64 configurações e explica que são realizadas pela mão dominante (a mão direita para as pessoas destras) ou pelas duas mãos conforme o sinal.

Observe alguns exemplos de alguns sinais que são feitos com a mesma configuração de mão:



Mesma configuração de mão para os sinais: MÃO e APRENDER

Fonte: FELIPE, 2007, p.15

Movimento (M)

É necessário o objeto e espaço para que o movimento ocorra, assim nas línguas de sinais, a(s) mão(s) segundo Quadros e Karnopp (2004) representa(m) o objeto, e o espaço em que é realizado o movimento é a área em torno do corpo do enunciador (Ferreira- Brito e Langevin,1995). O Movimento é considerado um parâmetro complexo, pois de acordo com Quadros e Karnopp (2004) envolve uma grande rede de formas e direções, com os movimentos internos da mão, movimentos do pulso, e movimentos direcionais no espaço (Klima e Bellugi,1979 apud Quadros e Karnopp, 2004).

Dessa forma, Felipe (2007) explica que há sinais que possuem movimentos e há sinais que não possuem movimentos, veja:



CONHECER possui movimento para frente e para trás.

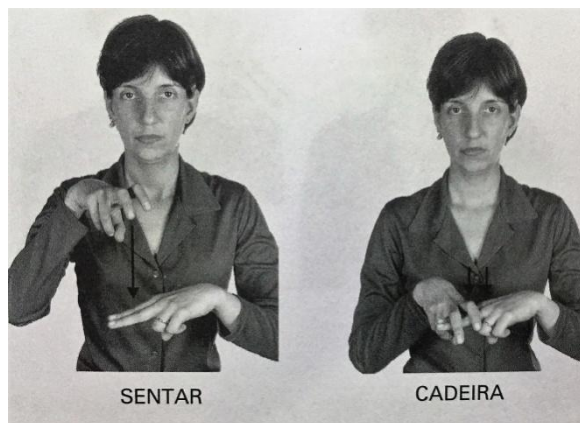
Fonte: FELIPE, 2007, p.15



AJOELHAR não possui movimento.

Fonte: FELIPE, 2007, p.15

Vale mencionar também, que de acordo com Quadros e Karnopp (2004) a variação de movimentos podem mudar o significado dos sinais, por exemplo os sinais SENTAR e CADEIRA, os dois possuem a mesma configuração de mão mas se feito com movimento significa CADEIRA e sem movimento, significa SENTAR:



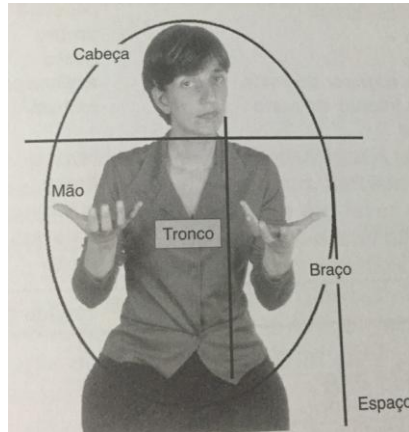
Sinais de SENTAR e CADEIRA.

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p.97

Locação (L)

Friedman (1977, p.4 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p.57) assegura que locação “é aquela área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que o sinal é articulado” e Felipe (2007) anuncia que é o espaço onde a mão predominante está, isto é, tocando em alguma parte do corpo ou em um espaço neutro. Quadros e Karnopp (2004, p. 57)

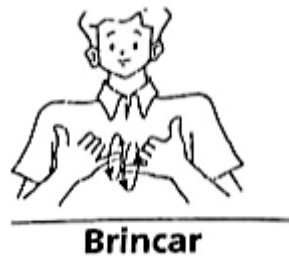
afirma que “é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados”, nesse espaço, explica Ferreira-Brito e Langevin (1995 apud QUADROS; KARNOPP, 2004), são encontrados um número finito de locações, considerando que algumas são mais precisas como a boca, e outros mais abrangentes como a cabeça.



Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais.

Fonte: Battison, 1978, p.49 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p.57

Exemplo de sinal realizado no espaço neutro:



Fonte: FELIPE, 2007, p.15

Sinal feito na testa:

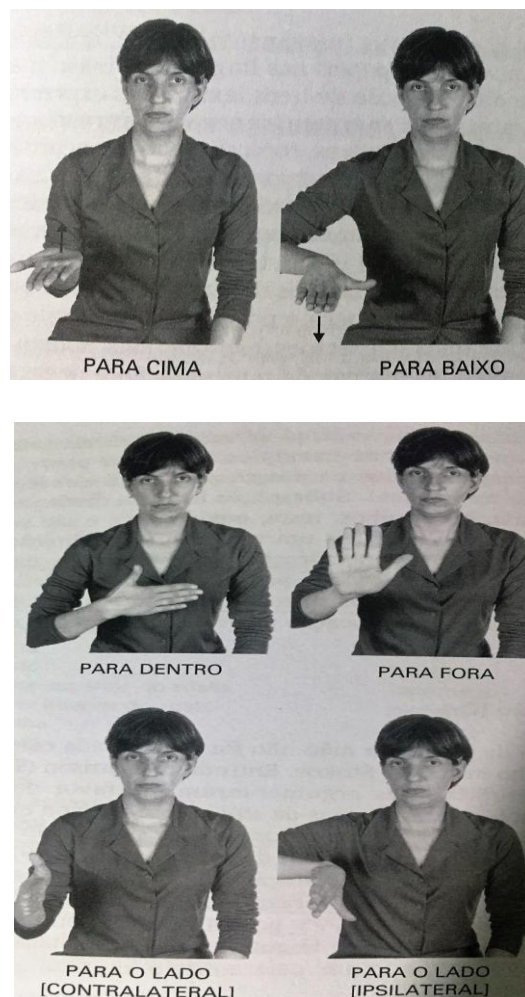


Fonte: FELIPE, 2007, p.15

Orientação da mão (Or)

Battison (1974 apud Quadros e Karnopp, 2004) explica com ajuda de outros pesquisadores, que são a favor da inclusão desse parâmetro por existir pares mínimos em sinais que mostram a modificação de significado apenas na produção de diferentes orientações da palma da mão.

Sua definição se resume, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.59) “como a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal”. Há seis tipos orientação da mão, numerados por Ferreira-Brito (1995, p.41 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 59-60) na Língua de Sinais Brasileira e por Marentette (1995, p. 204): para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita ou para a esquerda, veja as imagens a seguir:



Tipos de orientação da mão.

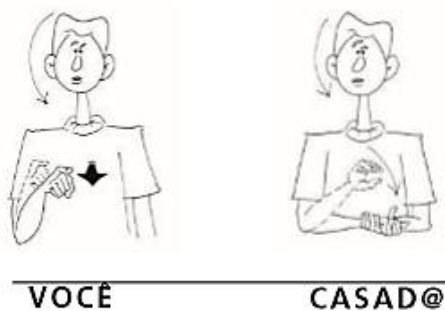
Fonte: QUADROS & KARNOPP, 2004, p.59-60

Expressões não-manuais (ENM)

Quadros e Karnopp (2004) explicam que as expressões não-manuais possuem duas funções na língua de sinais: marcação de construções sintáticas (sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco) e diferenciação de itens lexicais (referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto).

Ferreira-Brito e Langevin (1995, apud QUADROS; KARNOPP, 2004) identificaram as expressões não-manuais da Língua Brasileira de Sinais, estas são encontradas no rosto, na cabeça e no tronco, conforme exemplifica o quadro a seguir. Vale ressaltar que duas expressões não-manuais podem ocorrer de forma simultânea, como as marcas de interrogação e negação, explica Quadros e Karnopp (2004).

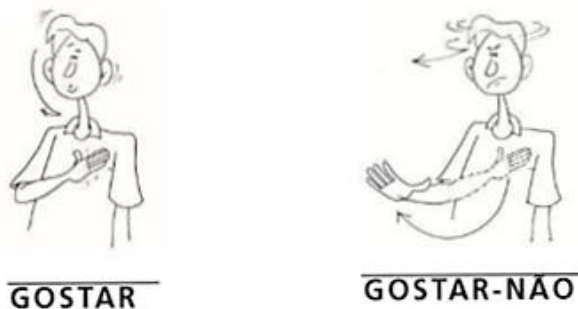
Veja alguns exemplos:



Forma interrogativa sim-não.

Fonte: FELIPE, 2007, p.64

Partícula negativa:



Forma afirmativa e negativa.

Fonte: FELIPE, 2007, p.65

4.1.2 *Morfologia*

A primeira parte deste capítulo foi trabalhado o estudo da fonologia, nessa segunda parte, será abordada a morfologia da Língua de Sinais Brasileira. Na morfologia da língua de sinais são estudadas diferentes classes gramaticais como nas línguas orais: substantivo, verbo, advérbio.

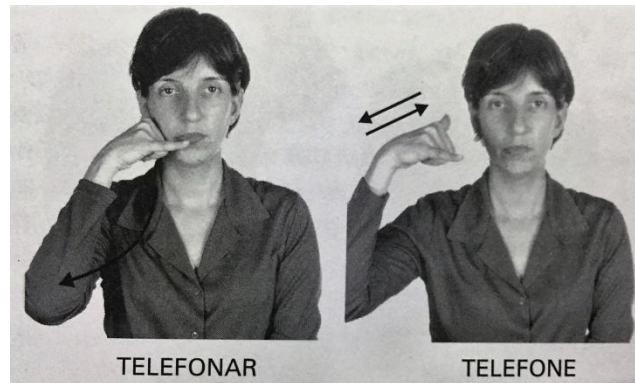
À vista disso a morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. A palavra morfema deriva do grego *morphé*, que significa forma. Os morfemas são unidades mínimas de significado. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.86)

Da mesma forma que as palavras pertencem a categorias lexicais, os sinais também, explica Quadros & Karnopp (2004), pertencem às classes de palavras como nome, verbo, adjetivo, advérbio, etc.

A morfologia tradicional, segundo a explicação de Quadros e Karnopp (2004) investiga duas áreas: a área derivacional e a flexional. A primeira refere-se ao estudo da formação de palavra com a mesma base lexical, por exemplo, no português tem-se o “apresentador” derivado de “apresentar”. A segunda área está relacionada ao estudo de processos que adicionam informação gramatical à palavra já existente. “As categorias gramaticais que podem ser parte de uma palavra através da flexão são: gênero, número, tempo, pessoa, caso e aspecto.” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.94).

Uma das funções da morfologia é, de acordo com Quadros e Karnopp (2004) a mudança de classe, ou seja, o uso de uma ideia em outra classe gramatical, assim é formado um novo sinal para utilizar o significado de um sinal que já existe em um contexto de classe gramatical diferente.

Para clarificar essa concepção, Supalla e Newport (1978 apud QUADROS; KARNOPP, 2004) numa proposta para ASL, observou que a derivação dos nomes dos verbos podem ser realizadas por meio da mudança de movimento na produção do sinal, veja na imagem a seguir:



Derivação de sinais.

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p.97

Como afirmado anteriormente, a função da morfologia é estudar a formação de novas palavras, como uma língua utiliza das unidades mínimas com significado para construir novas palavras ou sinais. Quadros e Karnopp (2004) relatam que no português há um grupo de verbos dos quais os nomes são derivados, ou seja, os verbos de uma língua são utilizados para criar novos nomes, esse processo é chamado de nominalização, contudo, entende-se por este termo como a criação de um substantivo a partir de uma categoria que não seja substantivo. “Dá-se, portanto, a mudança categorial de um não-substantivo para um substantivo (ROCHA, 1998, p.125 apud QUADROS; KARNOPP, 2004), exemplos dessa nominalização em português, citado por Quadros e Karnopp (2004, p.99):

Verbos:	Nomes:
Preparar	Preparação
Confiar	Confiança
Informar	Informação
Beber	Bebedouro

Esse exemplo citado da morfologia do português deixa claro a diferença entre um morfema base e um morfema que é um produto. Essa concepção de produto auxilia a compreensão de morfologia na Língua de Sinais Brasileira, pois esse nessa língua também é apresentado um padrão regular para a diferenciação entre nomes e verbos, veja mais exemplos de Quadros e Karnopp (2004, p.100):

Verbos:	Nomes:
Telefonar	Telefone
Sentar	Cadeira
Perfumar	Perfume
Pentear	Pente
Ouvir	Ouvinte
Roubar	Ladrão

Supalla e Newport (1978 apud QUADROS; KARNOPP, 2004) notaram que pares de verbos e nomes são diferenciados na Língua Brasileira de Sinais por meio do movimento do sinal, esse fator pode ser comprovado nos exemplos de SENTAR e CADEIRA, (como já demonstrado anteriormente nesse capítulo) em que a configuração e orientação de mão e locação são as mesmas, o que difere é o movimento. Da mesma forma ocorre com ROUBAR e LADRÃO, em que somente o movimento é diferente.

Assim, foi visto que uma maneira de criar novos sinais na Língua Brasileira de Sinais é a derivação. Agora vamos nos deter em outra forma de criar sinais: a composição. “A composição é um processo autônomo em que se juntam duas bases preexistentes na língua para criar um novo vocábulo, dito composto.” (ROCHA, 1998, p. 187 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 101), veja alguns exemplos de composição no português: Trem-de-ferro, aguardente, salário-família, cadeira de balanço, ciclovia.

A composição é um processo que utiliza a estruturação sintática com fim lexical, conforme os seguintes exemplos apresentados por Quadros e Karnopp (2004, p.102):

Substantivo (núcleo) + substantivo (modificador ou especificador).

Sofá-cama, peixe- espada, couve-flor.

Verbo+substantivo (função análoga à de objeto direto do verbo)

Guarda-roupa, mata-mosquito, porta-bandeira.

Segundo Basílio (1987, apud QUADROS; KARNOPP, 2004) essa estruturação é constituída num processo com função semântica e seu objetivo é a denominação. Dessa forma, Quadros e Karnopp (2004) explicam que criar novas palavras pelo processo de composição é bastante comum nas línguas do mundo, e da mesma forma acontece na Língua de Sinais Brasileira.

Assim, Quadros e Karnopp (2004) explicam que o resultado de uma composição é um novo significado criado. Ressaltam também que não é possível perceber o significado de um novo sinal somente olhando para os significados dos sinais que foram o composto, ou seja, os sinais PAI e MÃE formam o composto PAIS, mas as pessoas que estão aprendendo a Língua Brasileira de Sinais, não podem prever o significado de sinais compostos, da mesma forma que muitos sinalizadores nativos ficam surpresos ao compreender a origem de sinais compostos.

Assim, tanto no português quanto na língua de sinais brasileira, o distanciamento entre o significado do todo e o significado das partes é normal nas formas compostas pela própria função da nomeação; esse distanciamento é especialmente acentuado no caso das formações compostas metafóricas. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.106).

Vale observar também, que o próprio sinal MÃE é um sinal formado a partir de outros dois sinais:

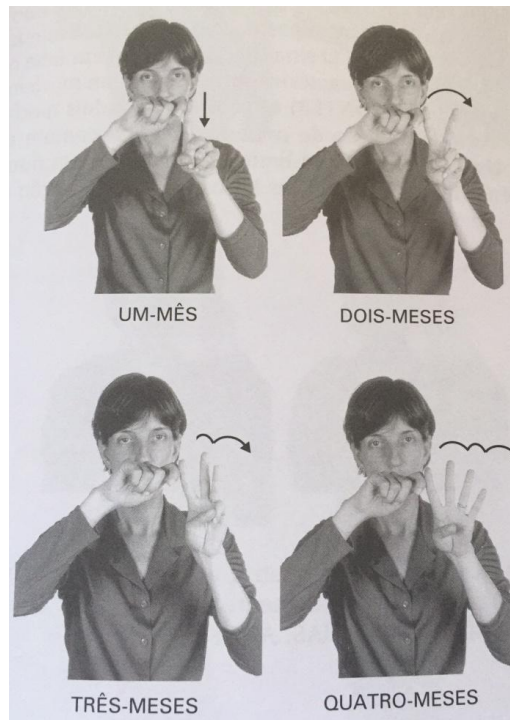


Dois sinais que forma o sinal MÃE.

Fonte: FELIPE, 2007, p.146

Nesta parte do capítulo também é observado, segundo os estudos de Quadros e Karnopp (2004) como os morfemas presos (unidades mínimas com significado que não ocorrem isoladamente) podem ser combinados para a criação de novos significados. Assim, verifica-se na Língua de Sinais Brasileira a incorporação de numeral, ou seja, no exemplo dos meses, ao qual DOIS MESES, TRÊS MESES, QUATRO MESES, são feitos pela mudança de

configuração de mão do sinal referente ao número (2,3,4), porém a locação, orientação e expressões não-manuais não se modificam.



Incorporação de numeral.

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p.107

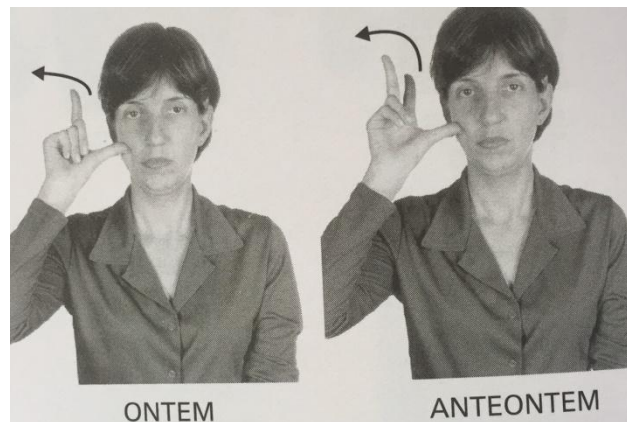
Observando a imagem acima, pode-se observar, conforme apresenta Quadros e Karnopp (2004) que o sinal DOIS-MESES possui duas partes com significado (dois morfemas), uma significa MÊS, sendo esse sinal a parte que inclui locação, orientação e expressões não-manuais, a outra parte é o sinal que apresenta o numeral específico, assim, quando as duas partes são feitas de forma simultânea o significado do sinal é DOIS-MESES, da mesma forma acontece se o numeral apresentado for TRÊS, então será TRÊS- MESES.

Neste exemplo, as autoras explicam que o morfema são presos, pois devem ser feitos com outro morfema, por exemplo, “a configuração de mão não pode ocorrer isoladamente, mas deve ocorrer em uma estrutura segmental, com uma locação, uma orientação e possivelmente uma expressão não-manual” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.107).

Assim, elas esclarecem que morfemas presos são diferentes que morfemas livres que por sua vez podem ocorrer isoladamente. Apresentam um exemplo:

O sinal ONTEM na língua de sinais brasileira é um morfema livre. Seus elementos constitutivos – locação, movimento, configuração e orientação de mão – não tem

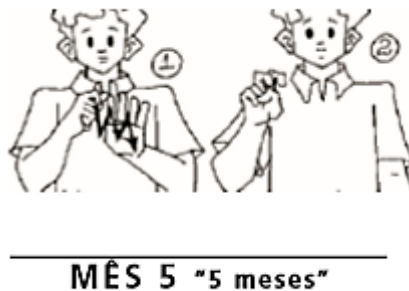
significado independente e não são morfemas, mas quando eles são articulados juntos, o resultado é uma unidade com significado, um morfema livre. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.108).



Sinal ONTEM e ANTEONTEM.

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p.108

O processo de incorporação de numerais é muito comum na Língua Brasileira de Sinais, porém, geralmente há um limite de até qual número pode ser feito com tal sinal, por exemplo, os sinalizadores nativos usualmente usam a configuração de mão para meses de um até o quatro, depois disso, o número já é feito separadamente do sinal de MÊS. Esse exemplo também cabe a DIA, ANOS, HORAS, explica Quadros e Karnopp (2004).



Primeiramente é feito o sinal MÊS e depois o sinal do número 5.

Fonte: FELIPE, 2007, p.75

Há também outro processo na Língua Brasileira de Sinais que é a incorporação de negação. Alguns sinais podem sofrer essa alteração para um aspecto negativo, explica Ferreira-Brito (1995) que:

Através de vários processos, o item a ser negado sofre alteração em um dos parâmetros, especialmente o parâmetro movimento, acarretando, assim, o aparecimento de um item de estrutura 'fonético-fonológico' diferente daquele que é

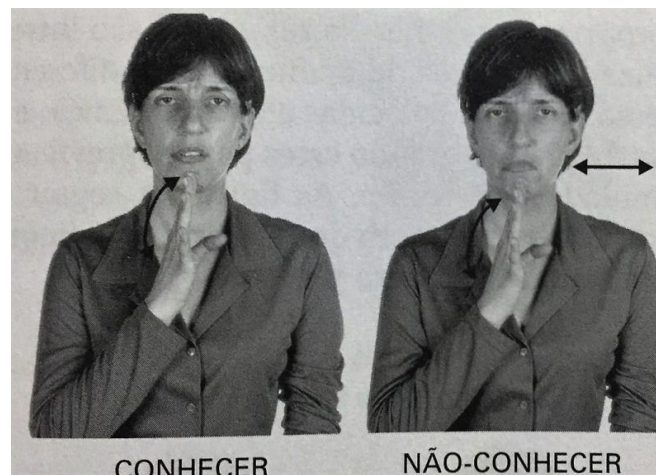
a sua base, ou seja, o aparecimento de sua contraparte negativo. (FERREIRA-BRITO, 1995, p.77 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 110).



Incorporação de negação.

Fonte: QUADROS & KARNOPP, 2004, p.110

A autora também cita que além dessa incorporação da negação no sinal, também há a negação marcada por meio da expressão facial. Esse caso é chamado por Ferreira-Brito (1995 apud QUADROS; KARNOP, 2004) como negação supra-segmental:

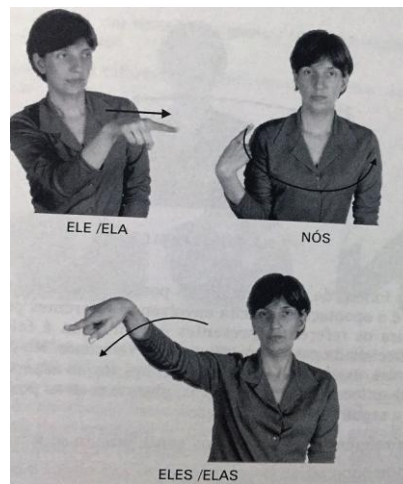
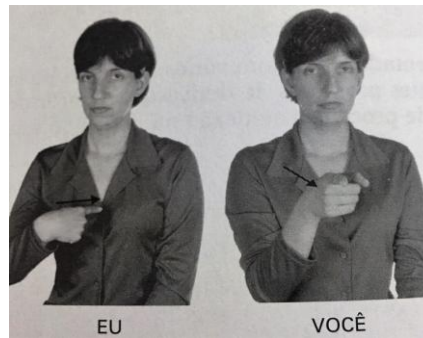


Negação por meio da expressão facial.

Fonte: QUADROS & KARNOPP, 2004, p.111

Outro ponto a esclarecer é a flexão nas Línguas de Sinais Brasileira. De acordo com Quadros e Karnopp (2004): O primeiro processo é chamado de Pessoa (deixis), palavra grega e seu significado é 'apontar' e 'indicar', esse processo resume-se em estabelecer nominais no

espaço “que são utilizados pelos verbos com concordância como parte de sua flexão” (p. 112). Assim, esse processo é marcado com a realização da apontação de forma literal. As imagens a seguir mostram possíveis estabelecimentos de referentes na Língua Brasileira de Sinais, bem como de flexão verbal para pessoa.



1º, 2º e 3º pessoas do singular e do plural.

Fonte: QUADROS & KARNOPP,2004, p.112

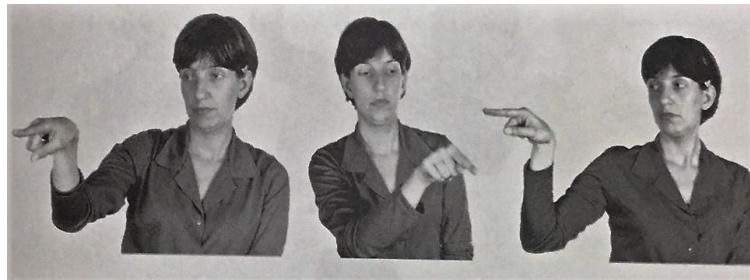


Verbo flexionado.

Fonte: QUADROS & KARNOPP,2004, p.113

Há diversas possibilidades de estabelecimentos de referentes. A mais comum, explica Quadros e Karnopp (2004) é a apontação explícita que envolve referentes presentes e não presentes. Para os que estão presentes a apontação é feita à frente do sinalizador apontando para a posição de fato para o referente, já para o referente não-presente, é estabelecido pontos arbitrários no espaço. Há o envolvimento de posições topográficas quando envolver localizações específicas.

Interessante frisar que para o referente não-presente, conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 114), “os pontos estabelecidos respeitam uma estrutura. O espaço à frente do sinalizador é utilizado observando-se contrastes entre os pontos estabelecidos”, um exemplo dessa situação destacada pelas autoras é no momento de contar uma história com dois personagens, um personagem será estabelecido a direita e o outro a esquerda, e se caso for necessário um terceiro personagem, um novo ponto diferente no espaço será estabelecido. Veja na imagem:



Pontos no espaço.

Fonte: QUADROS; KARNOPP,2004, p.115

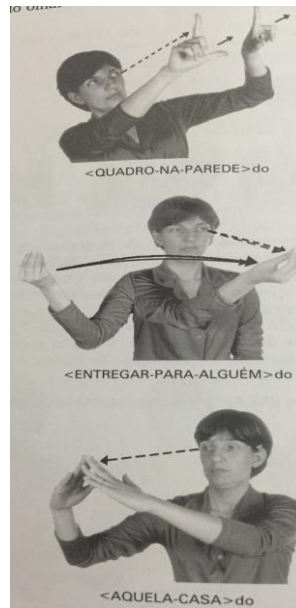
Outra forma de estabelecer pontos no espaço é por meio de sinais em certo local espacial. Quadros e Karnopp (2004) salientam que essa forma só é aceita quando o sinal permite, assim o verbo pode utilizar aquele ponto da mesma forma que acontece com a apontação, veja o exemplo:



Sinais de CASA e de PAGAR no mesmo ponto estabelecido no espaço.

Fonte: QUADROS; KARNOPP,2004, p.115

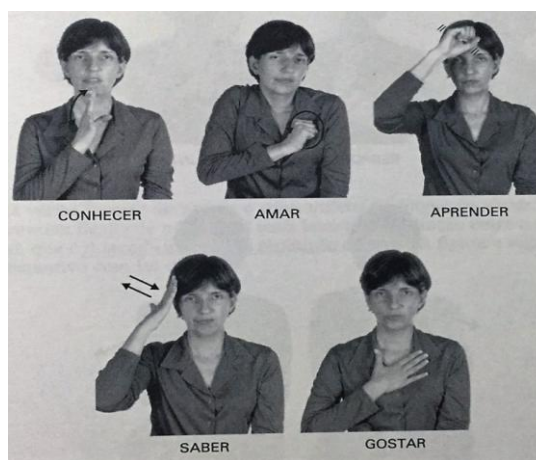
Outro aspecto, relatado pelas autoras, de determinar os pontos no espaço, a direção do olhar e a posição do corpo podem servir para estabelecer referentes.



Direção do olhar e posição do corpo.

Fonte: QUADROS; KARNOPP,2004, p.116

Os verbos, explicado por Quadros e Karnopp (2004) estão divididos na Língua Brasileira de Sinais, como também na ASL, da seguinte forma: “verbos simples- são os verbos que não são flexionados em pessoa e número e não são incorporados por afixos locativos. Exemplos: CONHECER, AMAR, APRENDER, SABER E GOSTAR.” (QUADROS & KARNOPP,2004, p.117).



Verbos simples.

Fonte: QUADROS & KARNOPP,2004, p.117

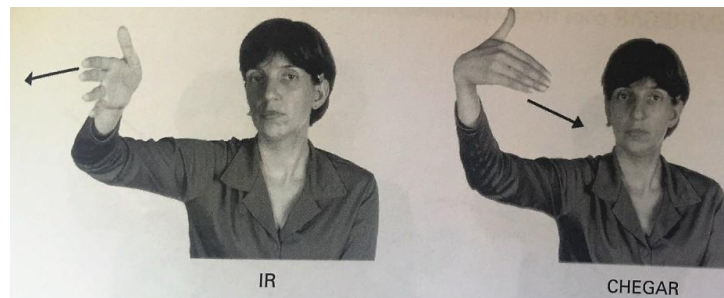
Verbos com concordância: são flexionados em pessoa, números e aspecto, e também não incorporam afixos locativos. Exemplos: RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR (QUADROS & KARNOPP,2004, p.118):



Verbos com concordância.

Fonte: QUADROS & KARNOPP,2004, p.118

Verbos espaciais: verbos que possuem afixos locativos. Exemplos: IR, CHEGAR (QUADROS & KARNOPP,2004, p.119):



Verbos espaciais.

Fonte: QUADROS & KARNOPP,2004, p.119

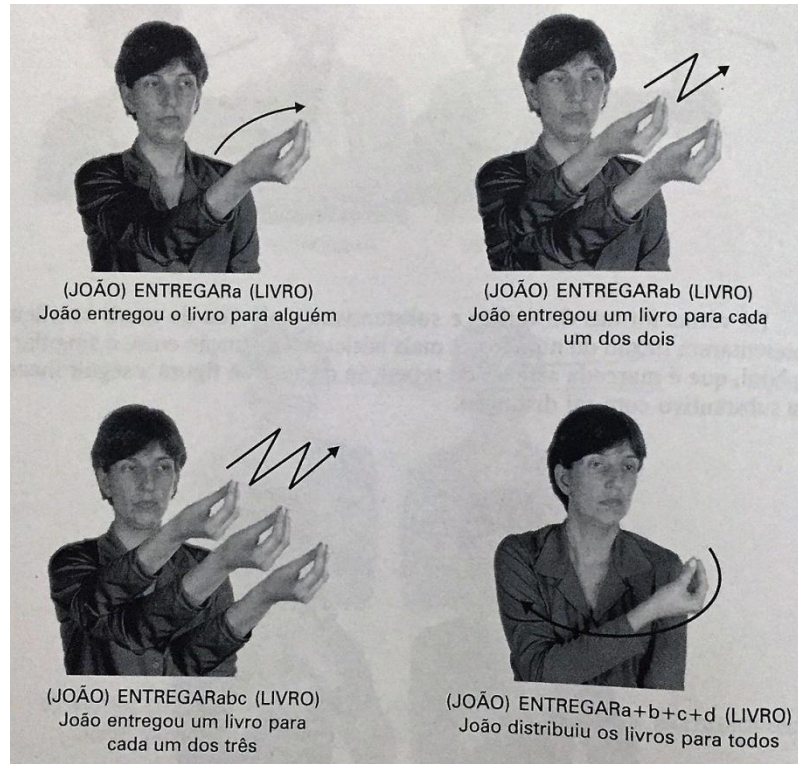
Essas autoras explicitam que há diversas maneiras de apresentar flexão de verbos e substantivos na Língua Brasileira de Sinais. Contudo, a mais básica é a diferença entre singular e o plural, marcada pela repetição do sinal. Observe:



Singular e plural.

Fonte: QUADROS & KARNOPP,2004, p.119

Outro tipo de flexão é a distinção de flexão do verbo para um, dois, três, quatro ou mais referentes, relata Quadros e Karnopp (2004, p.119) “assim, o verbo que apresenta concordância direciona-se para um, dois, três pontos estabelecidos no espaço ou para uma referência generalizada incluindo todos os referentes no discurso”.



Verbo ENTREGAR com flexão para uma, duas, três ou mais pessoas.

Fonte: QUADROS & KARNOPP,2004, p.120

No último caso, defende Klima e Bellugi (1979), há a flexão múltipla, em que é feito um único movimento para envolver todos os possíveis referentes sem especificação.

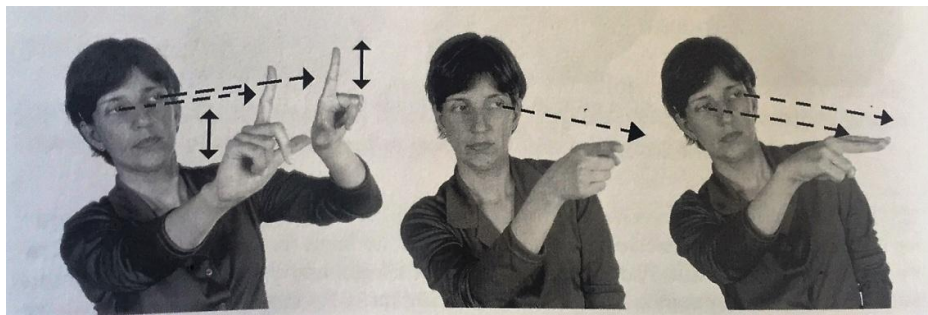
Foram expostos até aqui, exemplos de processos de flexão nominal e verbal, porém há a necessidade de avançar na pesquisa, ainda mais no que se refere à Língua Brasileira de Sinais, por isso, vamos trabalhar agora a sintaxe da língua de sinais.

4.1.3 Sintaxe

No nível da sintaxe, as marcações não-manuais indicam tipos de construções, como sentenças negativas, interrogativas, afirmativas, construções com tópico e com foco (QUADROS, 2008).

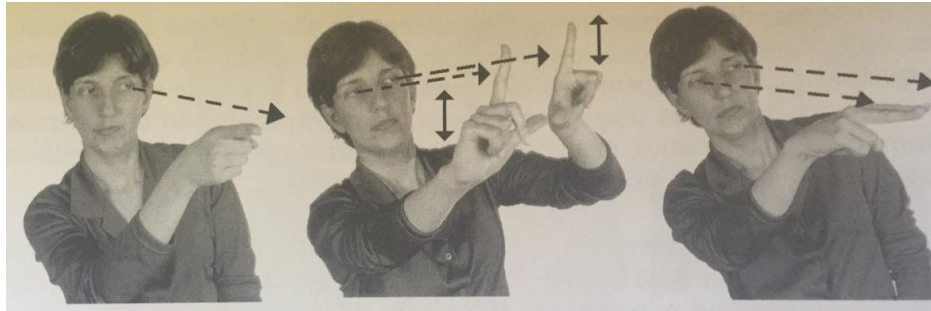
A Língua Brasileira de Sinais apresenta de acordo com Quadros e Karnopp (2004) uma flexibilidade na construções frases, contudo, determinar a ordem básica não é tão simples. Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995) observaram que mesmo com essa flexibilidade na construção de sentenças, a ordem mais básica é a ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO). Quadros (1999) notou que a concordância que é associada à marcação não-manual é relevante para decretar mudanças na ordem básica das frases, ou seja, a marcação não-manual incentiva a mudanças na ordem da frase, construindo estruturas diferentes, veja os exemplos:

- a) As ordens OSV (Objeto-sujeito-verbo) e SOV (Sujeito-Objeto-Verbo) só ocorrem quando há mais alguma coisa na sentença, como a concordância e as marcas não-manuais. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.140).



OSV: TV- ELA- ASSISTIR

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p.140

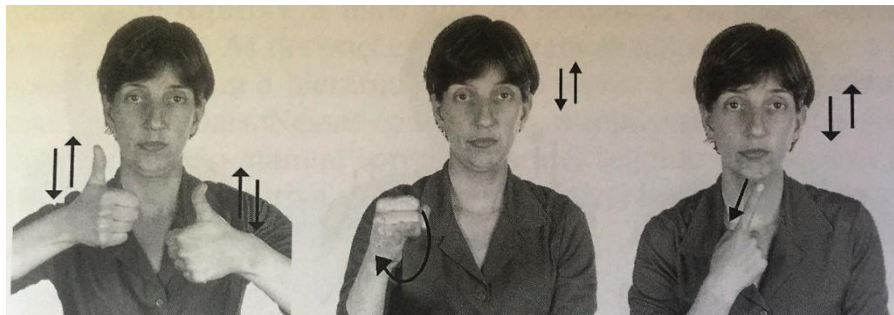


SOV: ELA – TV- ASSISTIR

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p.140

Sobre a formação de SOV, Liddell (1980 apud QUADROS; KARNOPP, 2004) apresenta que as sentenças podem incluir estruturas que têm alguma iconicidade. Iconicidade é a expressão de algo que apresenta as características mais salientes de uma ação ou de um objeto. Ou seja, se refere à transparência de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido, é semelhante a realidade.

Imprescindível ressaltar também, que consoante Quadros e Karnopp (2004), por meio do uso de topicalização a ordem das frases também é mudada.



FUTEBOL- JOÃO- GOSTAR

“De futebol, João gosta.”

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p.147

O tópico, explica as autoras, é o tema do discurso, e é posicionado no início da frase recebendo uma ênfase especial, e depois é seguido de comentário sobre esse tópico, como o exemplo acima: “De futebol, João gosta”, neste caso o tópico é o futebol, ou seja o tema da frase, e o comentário é o sentimento de João referente ao esporte.

A marca do tópico delimita as fronteiras da topicalização na língua de sinais brasileira: somente tópicos são associados com a marca não-manual, ou seja, essa marca não pode se espalhar sobre a sentença. O que está associado ao status da topicalização é uma adjunção quando inserida na construção. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.148)

Para melhor esclarecer essa questão, Quadros e Karnopp (2004) apresentam o exemplo de derivações interrogativa, pois na frase “ CARRO QUAL DELE” ou seja “Qual é o carro dele?”, o tópico será produzido associado à marca não-manual correspondente, e em seguida, a marca não-manual relacionado à interrogativa.



CARRO – QUAL – DELE

Qual é o carro dele?

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 149

4.1.4 Semântica e Pragmática

A semântica trabalha o sentido do significado de uma língua, no caso a Libras, e a pragmática estuda o sinal a partir do contexto, ou seja, o sinal CUIDAR possui duas formas, um no sentido de “cuidar de alguém” e outro no sentido de “perigo- cuidado”, então dependendo do contexto, o sinalizador saberá qual sinal usar.

Não há muitos estudos referentes a semântica e a pragmática, mas autores como Quadros (1997), Cruz (1996), Karnopp (2004) relatam a larga importância desses aspectos linguísticos para a compreensão da Língua Brasileira de Sinais.

4.2 Mitos sobre a Língua de Sinais

Outro passo interessante para compreender a língua de sinais é a desmistificação de concepções inadequadas referentes a essa língua, assim alguns mitos serão especificados a seguir (KARNOPP,1994,p.24-32; QUADROS, 1997,p.46).

Mito 1. A língua de sinais seria uma mistura de pantomina e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.

Essa concepção carrega para si a ideia que os sinais possuem uma relação icônica ou representacional de seus referentes. Contudo vários estudos, segundo as autoras, comprovam

que as línguas de sinais expressam conceitos abstratos. Além do mais, é possível discutir sobre qualquer área em Libras, como política, economia, geografia, matemática, respeitando sobre tudo as diferenças culturais que estabelecem como as línguas de sinais expressam qualquer conceito.

Nas últimas décadas, retrata Quadros e Karnopp (2004), obteve-se informações suficientes que provam o grau elevado de abstração que transpassa pelas línguas de sinais de cada país, como também a complexidade e riqueza dessas línguas.

Mito 2. Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.

Concepção baseada no senso comum, assim, as pessoas ainda perguntam sobre a universalidade das línguas de sinais, e questionam o motivo disso, como se já não fosse bastante claro. Da mesma forma que ocorre com as línguas orais e suas distinções, ocorre na língua de sinais, deste modo, cada país possui uma respectiva língua de sinais. Resumindo, a Língua de Sinais Americana é diferente da Língua Brasileira de Sinais, da mesma forma que é diferente da Língua de Sinais Britânica e/ou Francesa etc.

Dessa forma, vale salientar que as línguas de sinais são diferentes uma das outras e que apresentam dialetos, da mesma forma que as línguas orais também apresentam. Assim,

Fazendo-se um exame dos dicionários das línguas de sinais de alguns países, comprova-se que nem todas as pessoas surdas fazem referências a um determinado referente usando o mesmo sinal. Woodward (1975c- comunicação pessoal, apud Battison 1978) compara 872 sinais da Língua de Sinais Americana e Francesa e conclui que, embora estas duas línguas sejam relacionadas historicamente, apenas 26,5% dos sinais são idênticos. Além disso, pesquisas realizadas com surdos de 17 países demonstram que as línguas de sinais de diferentes países em geral não são entendidas por surdos estrangeiros. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.33)

Mito 3. Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.

As autoras defendem que em relação a concepção, é evidenciado que as línguas de sinais são independentes das línguas faladas nos países que são produzidas. Um exemplo claro disto, são as diferenças entre as Línguas de Sinais Brasileiras e Portuguesa, apesar desses países em que são usadas pelas comunidades surdas usarem a língua portuguesa.

Diante disso, comprova-se o erro ao achar que as línguas de sinais são subordinadas às línguas orais, e isto implicaria também acreditar que a língua de sinais não teria organização

interna própria, considerando também um equívoco em achar que a língua de sinais teria uma dependência em relação à estrutura das línguas orais, justamente pelo fato de ser possível “modelar a estrutura das línguas de sinais na sintaxe e morfologia das línguas orais” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.34), um dos problemas é que os sinais quando visto em sequência ou em contexto, não condiz necessariamente ao sentido literal das palavras das línguas orais (BATTISON, 1978 apud QUADROS; KARNOPP, 2004).

Mito 4. A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.

Essa concepção trata a língua de sinais como uma língua que não é complexa, sendo incapaz de ter o poder de expressão, sendo declarada como empobrecida lexical e gramaticalmente não expressando proposições abstratas. Em contrapartida, Klima e Bellugi (1979 apud QUADROS; KARNOPP, 2004) constataram que fazem parte da cultura surda a poesia, piadas, trocadilhos, jogos originais, entre outros exemplos, mas nota-se assim que não há limites para a língua, possuem uma modalidade distinta, sendo visuoespacial mas apresenta uma riqueza em suas expressões, “incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.35).

Mito 5. As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.

Essa ideia advém da concepção antiga quando acreditavam que a linguagem estava associada à capacidade do homem falar. Esse pensamento perpassou pelos preceitos religiosos e questões político-sociais, ao qual a Igreja procurou ensinar os surdos a falarem para professar a sua fé. Nesse momento histórico o surdo teve a chance de manifestar a sua modalidade linguística, sendo obrigado a usar a fala, mesmo que sem compreensão e sem significado para o mesmo.

Mito 6. As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem.

Bellugi e Klima (1990 apud QUADROS; KARNOPP,2004) em suas pesquisas obtiveram resultados com surdos com lesões nos hemisférios esquerdo e direito do cérebro, e constaram que os que possuem lesões no lado direito tinham capacidade de processar todas as informações linguísticas das línguas de sinais, considerando o fato de serem visuoespaciais, já

os surdos com lesões no hemisfério esquerdo possuem capacidade para informações das línguas de sinais, não conseguindo proceder com as informações linguísticas. Esses estudos provam que a linguagem humana não depende da modalidade das línguas.

4.3 Ensino da Libras para criança surda

É essencial pensar também no ensino da Libras para criança surda, pois em alguns casos, a escola vai ser o primeiro ambiente em que a criança vai aprender e adquirir a Língua de Sinais Brasileira, então vale repensar e refletir sobre a atuação profissional educacional que está responsável pelo aprendizado dos alunos surdos.

Inicialmente, é relevante compreender que a presença de um profissional surdo é imprescindível para desenvolvimento da criança, pois este vai contribuir, explicam Kelman e Buzar (2012) tanto socialmente como na sua formação de identidade surda.

Para que ocorra a aquisição da Língua de Sinais como a primeira língua, não basta que o professor ensine a Libras, mas que o ambiente educacional também favoreça esse aprendizado:

O ambiente escolar deve ser linguisticamente rico para todos, surdos e ouvintes, professores, alunos, comunidade escolar em geral. Caso contrário, como estar incluído de fato se não há comunicação entre os pares e se as aulas continuam a ser desenvolvidas na primeira língua dos ouvintes? Ou como compreender conceitos como fotossíntese, triângulo isóscele ou aquecimento global? (Kelman; Buzar, 2012, p.7)

Considerando essa questão, a metodologia do professor deve buscar alcançar todos seus alunos, atender suas especificidades, e proporcionar o aprendizado para todos. O professor deve assumir a postura, ou um jeito surdo de ensinar, assim cita a pesquisadora e educadora surda Gladis Perlin (2004, p.81 apud BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009)⁵ “um jeito surdo de aprender requer um jeito surdo de ensinar”. Isto é, procurar meios e estratégias que contribuem para o desenvolvimento de seu aluno.

Diante disso, o professor deve sempre buscar partir primeiramente pelo concreto, pelo visual, para a explicação de conteúdos e realização de atividades. Na alfabetização Quadros e Schmiedt (2006) orientam o professor a começar pelo concreto, ou seja, objetos concretos juntamente com o seu sinal, para em seguida apresentar o desenho que deve estar associado

⁵ Trabalho realizado na Universidade Federal de Santa Catarina no curso de licenciatura de Letras-Libras a distância.

ao objeto. Depois disso, apresenta-se o desenho da palavra do objeto inicial, para que a criança posteriormente “consiga estabelecer a relação entre o sinal e a palavra.” Assim, conseguirá “associar a palavra escrita com o alfabeto manual” (p. 43) para que por fim, consiga identificar e ler a palavra diretamente no texto.

Apesar de explicar o ensino da Libras em função da alfabetização na língua portuguesa, este foi um exemplo de como deve ser a postura do professor referente ao seu aluno surdo. Ter a consciência que a criança surda aprende por vias visuais, e não por vias orais e auditivas. Ser capaz não só de adaptar materiais, mas de reconstruir profundamente a sua didática.

5 METODOLOGIA

A escolha da metodologia do trabalho se traduz na abordagem do problema a ser pesquisado, como também, a sua profundidade, explica Diehl (2004, apud Dalfovo, Lana e Silveira, 2008).

Assim, este trabalho está esboçado na seguinte questão: Considerando que a maioria das crianças surdas são filhas de ouvintes e que estas geralmente não possuem um input linguístico adequado e ao chegarem na escola, com frequência, é a primeira vez que se deparam com uma língua na qual podem se desenvolver naturalmente, neste caso, a Língua Brasileira de Sinais, me senti instigada a questionar como se realiza o processo de aquisição e aprendizado da Língua Brasileira de Sinais em um contexto escolar. Sendo assim, busquei observar, acompanhar e analisar o processo de aquisição e aprendizagem da Libras na escola em uma criança surda do período de 6 aos 7 anos de idade, o que se configura enquanto um estudo de caso.

5.1 Pesquisa Qualitativa

Conforme Richardson (1989, p.29 apud Dalfovo, Lana e Silveira, 2008, p.6) “o método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos” e apoiado nesse problema nota-se ser necessário realizar uma pesquisa qualitativa em um estudo de caso. Para Diehl (2004, apud Dalfovo, Lana e Silveira, 2008) a pesquisa qualitativa não se baseia em números, mas procura descrever determinado problema em sua complexidade para assim, compreender e analisar os processos dinâmicos que foram vividos, dessa forma, há de se contribuir no desenvolvimento e/ou no procedimento de mudança, proporcionando um entendimento, uma absorção, uma sistematização das especificidades dos indivíduos.

Maanem (1979a, p. 520 apud Neves, 1996) nos traz uma ideia semelhante a esta, no que tange as diferentes técnicas para interpretar e descrever um fator complexo de significados. Para este autor, o objetivo da pesquisa qualitativa é transparecer os fenômenos sociais, diminuindo a distância entre a teoria e os dados.

Os materiais ou métodos que podem ser usados no contexto da pesquisa qualitativa para a construção de dados em conformidade a Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p. 10), são diversos como “entrevistas abertas, observação participante, análise documental (cartas, diários, impressos, relatórios, etc.), estudos de caso, história de vida, etc”. No mesmo sentido,

Godoy (1995 apud Dalfovo, Lana e Silveira, 2008) apresenta três formas para realizar esse tipo de pesquisa: pesquisa documental, estudo de caso, e a etnografia. Neste trabalho será realizado um estudo de caso com auxílio de observações e entrevistas.

Eis algumas características básicas dos estudos qualitativos, conforme Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p.11):

- a) Os dados são coletados preferencialmente nos contextos em que os fenômenos são construídos; b) a análise de dados é desenvolvida, de preferência, no decorrer do processo de levantamento destes; c) os estudos apresentam-se de forma descritiva, com enfoque na compreensão à luz dos significados dos próprios sujeitos e de outras referências; d) a teoria é construída por meio de análise dos dados empíricos, para posteriormente ser aperfeiçoada com a leitura de outros autores; e) a interação entre pesquisador e pesquisado é fundamental, razão pela qual se exige do pesquisador diversos aperfeiçoamentos, principalmente em técnicas comunicacionais;

Assim, de acordo com Neves (1996) a pesquisa qualitativa é um contribuinte fundamental para a compreensão dos fenômenos empíricos.

5.2 Método de pesquisa

Considerando as características da pesquisa qualitativa, e o enfoque dado neste trabalho, optamos por utilizar o estudo de caso. De acordo com Godoy (1995) o estudo de caso é um tipo de pesquisa em que seu objeto de estudo é uma unidade, isto é, um ambiente, um sujeito ou uma situação específica (p.25) e seu objetivo é analisá-lo em profundidade.

Em relação a isso, Yin (2010) explica que esse método contribui para o entendimento de fenômenos sociais complexos por meio da construção de dados e características significativas dos momentos e eventos acontecidos em seu contexto de realidade. Também é entendido como método adequado para estudar “... situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência.” (YIN, 1989, p.23).

É caracterizado por Gil (2007, p.72) como um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”, de acordo com esse autor o estudo de caso contém os seguintes objetivos:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causas de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamento e experimentos. (GIL, 2007, p.73)

No estudo de caso, explica Yin (2010), o pesquisador utiliza diversas informações conseguidas em diferentes momentos por meio de várias fontes. As principais técnicas utilizadas é a observação e a entrevista. Assim como, textos narrativos, informais, como fotos, desenhos, falas, trabalhos etc.

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre os fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real. (GODOY, 2010,p.25)

Todos esses propósitos serão cumpridos e descritos neste trabalho, considerando que todos os fatores observados por meio do estudo de caso serão também explicados e analisados.

Diante disso, concordamos com Yin (2010) que o estudo de caso proporciona uma capacidade para lidar com a vasta variedade de evidências empíricas, por meio de documentos, fotos, entrevistas, observações.

5.3 Instrumentos de observação

Nesse sentido, para melhor aprofundamento deste estudo, iremos utilizar as seguintes técnicas: Observação e Entrevista. O uso de evidências por meio de observações, explica Yin (2010), é altamente útil para adicionar informações relevantes sobre o tópico que está sendo estudado, e além do mais, conforme Godoy (2010) é um instrumento fundamental para o estudo de caso por proporcionar a compreensão e assimilação de características, “aparências e comportamentos” (p.27).

A entrevista, de acordo com a mesma autora, é considerada como uma combinação da observação, pois acredita-se ser um acréscimo na pesquisa, contribuindo de forma significativa para a análise dos resultados.

5.3.1 Observação participante

A observação participante se encaixa nessa metodologia, pois o pesquisador não assume uma postura de observador passivo, mas pode “assumir vários papéis na situação de estudo de caso e participar realmente nos eventos sendo estudados” (YIN, 2010, p.138).

Esse tipo de observação segundo o mesmo autor proporciona o acesso a momentos, eventos, contextos diferentes que contribui para o estudo de caso, e se não fosse por meio

desse tipo de observação, essas informações e características obtidas poderiam ser inacessíveis ao estudo. Outra característica dessa observação é a capacidade de estar em contato e enxergar a realidade estudada em um ponto de vista “interno” e não “externo”. Viver a observação estando perto do que está estudando, favorece em grande escala nas informações coletadas.

Dessa forma, por meio de estágio supervisionado em uma escola pública, em sala de aula de uma aluna surda tive diversas oportunidades de acompanhamentos dos momentos de aquisição e de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais-Libras, assim como, pude colaborar na execução de atividades, referentes a explicações dos conteúdos e de mediações para a realização da mesma.

5.3.2 Entrevista em profundidade

Sobre a entrevista, ressalta-se por meio de Yin (2010) que é uma das fontes mais importantes para o estudo de caso. Ele define entrevista como conversa guiada com o objetivo de conhecer mais sobre o caso estudado. Uma característica importante é abordada por H. J. Rubin & Rubin (1995, apud Yin, 2010) que por mais que seja um instrumento para observar uma investigação consistente, a entrevista é algo fluido, flexível e não rígida.

Corroborando com essa ideia, Gil (2007, p.117) esclarece que:

Pode-se definir entrevista como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Esse tipo de entrevista é um recurso excelente para a obtenção de informações sobre o que as “pessoas sabem, creem, esperam, sentem, ou desejam, pretendem fazer, ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ et al., 1967, p. 273 apud GIL, 2007, p.117apud).

Neste trabalho, realizou-se a entrevista em profundidade, nesse tipo de entrevista, conceitua Yin (2010) a pessoa pode ser entrevistada durante um longo tempo, por ter uma característica livre, de aspecto conversacional, em que as opiniões e discussões vindas das pessoas entrevistadas são sempre consideradas essenciais para o sucesso do estudo de caso, assim Gil (2007) clarifica que quanto mais o entrevistado auxiliar com diversas informações e

dados, “mais o papel pode ser considerado o de um “informante”, não apenas de um respondente” (YIN, 2010, p.133).

Em geral, as entrevistas, de acordo com Yin (2010) é um recurso crucial de evidência do estudo de caso, já que grande parte delas envolve questões humanas ou assuntos comportamentais, auxiliando em uma melhor obtenção de resultados do estudo.

Para o alcance dos objetivos deste trabalho, realizamos entrevista com a mãe da aluna, a professora regente da classe na qual ela estuda, o educador social surdo que acompanha a aluna e a professora da Sala de Recursos que a atende.

5.4 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública localizada na zona urbana do Distrito Federal. Esta escola conta com o Bloco Inicial de Alfabetização- BIA (1º ao 3º ano) e 4º e 5º anos. Os alunos de todos os anos são distribuídos em classes regulares, classe inclusiva, classes de integração inversa e classes bilíngues⁶ nos turnos matutino e vespertino, sendo que os alunos dos 2º e 3º ano frequentam em turno contrário o Programa Escola Integral.

Esta escola atende em média 315 alunos, dentre estes, há crianças que apresentam necessidades educacionais especiais como: Transtorno do Déficit de Atenção Hiperativo, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Transtorno Global do Desenvolvimento e estudantes com deficiência auditiva ou surdez. Atualmente trabalham 20 professores na escola, sendo que 06 destes estão fora de sala de aula e 04 atuam em classes bilíngues. (Projeto Político Pedagógico, 2014)

A turma na qual realizei o estudo de caso possui 13 alunos, sendo onze ouvintes, um com baixa visão e um surdo. Este último é o foco deste estudo. A sala de aula observada é considerada uma classe bilíngue pelos membros da escola, por desenvolver trabalhos pedagógicos com uma criança surda e por contar com a presença de um profissional fluente em Libras (concepção apresentada pela professora regente-PR). No período observado, a estudante surda contava com além da professora regente, o auxílio de um Educador Social surdo. A professora regente planejava as aulas, e construía atividades para a criança surda a

⁶ “Desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola.” (LODI, 2013, apud BRASIL, 2008, p. 11)

parte, e em cada semana apresentava os conteúdos e exercícios que deveriam ser trabalhados com essa aluna para o educador social, que buscava executar o planejamento da professora.

Para o estudo de caso, fizemos em torno de 20 observações, que englobam 100 horas e 04 entrevistas com a mãe da aluna, com a professora regente (PR), com o educador social (ES) e com a professora da sala de recursos (PSR). As referidas entrevistas foram feitas pessoalmente, na própria escola. Foram gravadas, transcritas e posteriormente reorganizadas em categorias que favorecessem a compreensão do estudo de caso. A partir desses materiais construídos por meio desses instrumentos, iremos discutir e analisar a aquisição e aprendizagem da Libras em uma criança surda.

5.5 Sujeito pesquisado

O sujeito pesquisado, chamado pelo nome fictício de Sara, tem 7 anos, é filha única e mora com o pai e com a mãe. Foi diagnosticada como surda, nível profundo, de causa desconhecida, quando tinha um ano de idade. Começou a usar o AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) na mesma idade. Aos dois anos começou a estudar em uma instituição particular e iniciou terapia fonoaudiológica; sem grandes resultados, aos três anos realizou a cirurgia para o IC (Implante Coclear) e aos quatro anos foi matriculada em um Jardim de Infância público, onde a mãe foi apresentada a Libras, pois sua professora orientou que: “Se pela oralidade não estava funcionando, a Sara precisava procurar outro meio para se comunicar”. Então, somente aos seis anos de idade a Sara foi para a Escola Classe onde conseguiu o acompanhamento educacional do Educador Social (ES)⁷ que a ensinava Libras e desenvolvia outras atividades escolares com a ajuda da Professora Regente (PR).

A Sara possui outros acompanhamentos pedagógicos, em que ela frequenta uma vez por semana: Sala de Recursos, uma instituição responsável pelo aprendizado da Libras e a catequese de surdos. O acompanhamento fonoaudiológico havia parado, mas voltou a frequentar esse ano (2016).

Diante disso, pode-se perceber que a Sara teve seu primeiro contato com a Libras somente aos seis anos de idade.

⁷ O Educador Social de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014) da escola, são educadores que desempenham funções nas oficinas pedagógicas da escola e promovem meios e estratégias para a construção de novos caminhos para os alunos, é considerado um agente transformador.

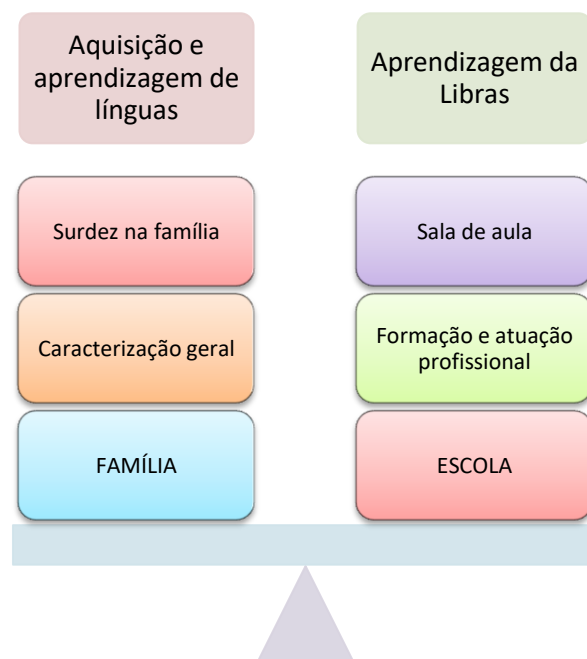
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste trabalho são oriundos das horas de observações feitas em sala de aula, com a criança surda e os professores, como também, das entrevistas realizadas com algumas pessoas relacionadas ao caso estudado.

Assim, este capítulo foi dividido em duas unidades, a partir das informações relacionadas às observações e às entrevistas a respeito da AQUISIÇÃO e da APRENDIZAGEM DA LIBRAS neste caso. Ao analisar cada informação dos resultados, foi possível verificar alguns pontos que ajudam a clarificar o trabalho realizado com a criança surda, como opiniões, concepções e metodologias, bem como, fatores que contribuíram para identificar, explorar, refletir e estudar sobre a aquisição e aprendizagem da Libras de uma criança surda, ao qual aqui chamarei pelo nome fictício de Sara. O diário de campo com as informações construídas nas observações e com as transcrições das entrevistas, foram organizados em categorias que podem nos ajudar a compreender o objetivo do estudo.

Ressalta-se ainda que é usado o Sistema de Transcrição das Línguas de Sinais (FELIPE, 2007), quando algo é falado por meio dessa língua, isto é, este registro é feito por meio da letra em caixa alta.

Para melhor entendimento, organizamos os dados a partir do seguinte organograma:



6.1 Aquisição da linguagem

Sintetizo e discuto aqui, as informações que contribuem tanto para o conhecimento do sujeito estudado, Sara, como para analisar sua aquisição e aprendizagem da Libras no ambiente familiar.

6.1.1 Família

6.1.1.1 Caracterização geral

Sara possui sete anos de idade, é filha única e mora com os pais.

6.1.1.2 Surdez na família

De acordo com informações da mãe, a causa da surdez é desconhecida, e é o primeiro caso de surdez na família, tanto materna quanto paterna. Segundo a mesma, a primeira reação da mãe ao saber que sua filha é surda foi o sentimento de tristeza: *“Ah fiquei triste né, chorei bastante, minha mãe negou de primeira [...] mas pensei que minha filha ia superar [...] superar no sentido que ela é capaz, porque muita gente fica “ai tadinha”, mas eu sei que ela vai ser capaz de muita coisa.”*

Com relação à comunicação em casa, afirmou que está melhorando cada vez mais por conta da presença da Libras, que vem facilitando a comunicação entre eles, pois antes de começar a aprender a Libras, a mãe disse que dirigia-se a sua filha oralmente e a instituição em que Sara fazia terapia fonoaudiológica *“proibia qualquer gesto”*. Agora, segundo ela, ainda há uma mistura da Língua Portuguesa com a Libras, mas a Língua de Sinais está ganhando cada vez mais espaço no ambiente familiar.

De acordo com a mãe, antigamente quando a Sara queria algo, ela ia em direção do que queria e pegava. Atualmente, ela não usa gestos para pedir ou para se comunicar, usando somente a Libras.

É relevante ressaltar que a mãe alega que não há e nunca houve a presença de gestos caseiros, porém a própria mãe usa gestos quando quer estabelecer alguma regra, ou pedir algo, como “hora de dormir” (colocando as duas mãos juntas próximas ao rosto), “hora de banhar” (passando a mão fechada pela cabeça e pelo corpo) e “não pode” (com o dedo indicador movimentando-o de um lado para o outro).⁸

⁸ Informações percebidas durante a entrevista.

Nesse sentido, deu dois exemplos de comunicação familiar: Certa vez, Sara queria cozinhar, então sua mãe pegou uma vasilha, apontou para geladeira e fez sinal OVO para sua filha. Quando ela pegou o ovo, a mãe auxiliou-a a quebrar o ovo dentro da vasilha e fez sinal SAL. Sara pegou o sal e começou a mexer o ovo. Depois disso a mãe fritou o ovo.

A outra história aconteceu em um sábado, quando Sara questionou a mãe sobre o que ia fazer naquele dia: “... *ela colocou as mãos pra cima e deu um pequeno grito “uuu”, significa parquinho, aí eu falo não (gesto com o dedo indicador), depois ela fez sinal NADAR, e eu respondo não, e aí ela muda a expressão (de tédio) e faz sinal JESUS CRISTO, que significa a catequese, e aí respondo sim (gesto com a cabeça)...(risos), ela fica batendo o pé, querendo fazer outra coisa.*”.

Percebe-se também o uso de gestos caseiros na história do ovo, a apontação como gesto, e o OVO e SAL em Libras, e no caso da Catequese de surdos, o único sinal feito é o JESUS CRISTO.

Sobre o dever de casa, a mãe afirma que o de português é feito a base de cópia, e deveres sobre a Libras ela usa os materiais concretos e o que tiver em casa para auxiliar, por exemplo as comidas: “*eu pego um monte de comida que tem no caderno dela e coloco espalhado na frente dela, aí eu faço o sinal e ela vai pegando*”.

Mesmo com a presença evidente de gestos caseiros, a mãe nega esse fato. Além do mais, conforme apontado anteriormente, os gestos caseiros fazem parte da aquisição da linguagem. Quadros (1997) explicou que no estágio de um sinal a criança pode usar a apontação (gesto) para se referir a algum objeto, pode se expressar ou chamar a atenção por meio da linguagem não verbal e faz gestos para pedir colo ou para comer. Na mesma direção, destacamos que os gestos caseiros são processados pela mesma modalidade utilizada pelas línguas de sinais, modalidade visuo-espacial. O trabalho pedagógico é que propiciará a passagem de um processo para outro, ou seja, o de aprendizado de uma língua de sinais.

Em outro momento, já em sala de aula, o ES com o dicionário de comidas, tentou revisar com a Sara os sinais já aprendidos, ela lembrou de MAÇÃ, BISCOITO e CHOCOLATE e vale enfatizar que quando viu ARROZ, fez sinal caseiro mostrando que não gosta dessa comida, olhou para o lado, fechou os olhos, jogou as mãos para baixo e colocou a língua para fora, comprovando que parte de sua comunicação ainda é realizada por gestos caseiros.

Uma parte desses gestos fundamentam o que posteriormente vai constituir também a gramática das línguas de sinais, as expressões não-manuais, essas expressões se constituem a partir do “movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.60) e são essenciais pois contribuem para a formação de construções sintáticas no que se refere a perguntas interrogativas, topicalizações, como também, para a diferenciação de itens lexicais como partícula negativa e referência pronominal. (QUADROS; KARNOPP, 2004)

Contudo, vale frisar que a mãe reconhece os benefícios que a Libras está trazendo para dentro de casa, pois, por mais que a comunicação ainda esteja caracterizada pela Língua Portuguesa, por gestos e por Libras, pouco a pouco, percebe-se que a Língua Brasileira de Sinais está assumindo prioritariamente a comunicação. Como nos deveres de casa, em que a aprendizagem está acontecendo principalmente e primeiramente por objetos concretos, como as comidas, facilitando em grande escala a associação do sinal com o objeto. Além do mais, a mãe informou que irá iniciar um curso de Libras esse ano, concedendo mais e mais espaço para a Língua de Sinais na comunicação familiar.

6.1.1.3 Aprendizagem da Língua Oral

Quando Sara completou um ano de idade, iniciou o tratamento fonoaudiológico e começou a usar o AASI. Sem obter resultados, a mãe foi orientada a realizar o Implante Coclear. A respeito disso, declarou: *“Ah a gente recebe, eles falam tudo de bom do implante né (forma irônica), porque desenvolve a fala rapidinho, mas para a Sara foi mais complicado e aí eu perdi tempo [...] depois fiquei pensando se era isso mesmo o que minha filha queria.”* A cirurgia foi realizada aos três anos de idade em Brasília.

A mãe disse sentir-se arrependida por ter feito o IC em sua filha. Sara teve acompanhamento fonoaudiológico até os cinco anos de idade, quando foi interrompido, e agora com sete anos de idade, está reiniciando o tratamento uma vez na semana. A mãe não explicou a motivo da interrupção.

Vale enfatizar o arrependimento da mãe em relação ao IC. Ela mostra de forma irônica ao referir-se ao implante, que por mais que ajude e obtenha resultados em algumas pessoas, com sua filha não observou nenhum desenvolvimento na fala. No entanto, deve-se levar em conta que o tratamento fonoaudiológico foi interrompido.

Dessa forma, afirmou que sua expectativa era que sua filha se comunicasse, mas conta não ter observado nenhum desenvolvimento na fala oral até o momento: *“na verdade ela não entende: eu falo água, ela não sabe, mas se eu faço o sinal, rapidinho ela entende.”*

Contudo, acredita que a filha gosta do IC. Ao chegar em casa, depois da escola, sua avó retira o IC para que ela possa tomar banho, e a deixa sem o aparelho por um tempo. Quando a Sara quer ver algo que gosta na televisão, aponta para a orelha pedindo o IC.

Entretanto, ao reconhecer que sua filha está conseguindo se comunicar por meio da Libras, ela admite que a Sara “perdeu” ao fazer a cirurgia. Isso traz como consequência uma aquisição e aprendizagem da Libras bastante tardia, neste caso o processo se inicia aos 6 anos. Essa demora resulta em algumas consequências como construções tardias de frases bem estruturadas, por conta do período crítico em tempo avançado, conforme a explicação tratada por Chomsky (1988) anteriormente, pois segundo esta abordagem, após os 2-3 anos de idade, o processo de aquisição ocorre mais lentamente, o que conseqüentemente ocasiona em aprendizagens escolares com mais dificuldades, com uma demanda maior de tempo para a apreensão de conteúdos acadêmicos.

6.1.1.4 Aquisição da Língua de Sinais Brasileira

O primeiro contato da Sara com a Libras deu-se aos seis, sete anos na escola e na instituição que frequenta uma vez por semana para o ensino da Libras.

A mãe relatou um pequeno acontecimento que se refere à aquisição da Libras: a comunicação da Sara com sua prima da mesma idade (sete anos): *“ela (a prima) está interessada em aprender Libras, aí ela fica mostrando os brinquedos para Sara, perguntando como é o sinal, e ela mostra o sinal. Eu ensinei pra ela como é BRINCAR, e aí a minha sobrinha a chama pra brincar e ela vai, é como se a Sara estivesse gostando. E ela pede “tia como é ficar em pé?” aí depois ela vai lá na Sara e faz o sinal (risos).”*

É importante destacar que a aquisição de uma língua ocorre de forma espontânea, sem alguém para corrigir ou influenciar pedagogicamente nesse processo. O exemplo que a mãe relata da Sara interagindo e comunicando por meio da Libras com sua prima, é um exemplo concreto dessa aquisição. Observando a Sara e sua interação, o momento espontâneo dela com a mesma, torna-se bastante rico e construtivo, pois corrobora com a construção e solidificação da sua identidade surda.

6.2 Aprendizagem da Libras

Nesta segunda parte, iremos discutir alguns episódios construídos a partir das observações e entrevistas relacionados com a aprendizagem da Libras da Sara, ou seja, com momentos mais estruturados pedagogicamente que buscam o ensino da Libras.

6.2.1 Escola

Corroborando com a afirmação anterior, o ambiente principal dos episódios ocorre na escola, instituição social que tem por objetivo e função promover aprendizagens, e no caso da Sara, a aprendizagem da Libras, já que é o primeiro contato desta criança com a língua.

6.2.1.1 Formação e atuação dos profissionais da educação

No tocante à formação dos profissionais da educação, encontramos que a professora regente (PR), ouvinte, não teve nenhuma experiência na Educação Especial em sua formação no curso de Pedagogia. Somente quando entrou na Secretaria da Educação-DF começou a fazer cursos nesta área. Primeiramente ingressou no curso de Braile, e por começar a acompanhar um aluno surdo-cego, fez o curso de Libras também. Depois disso, teve a oportunidade de se especializar em Orientação Educacional onde conseguiu participar de algumas matérias sobre a educação especial.

Dessa forma, é imprescindível ter um olhar mais atento em relação à formação dos professores e no que isso reflete em sua atuação dentro da sala aula. A PR reconheceu a necessidade de ter mais conhecimentos na área da educação especial quando teve contato com seus alunos, viu que *“se não fosse por essa área eu não iria conseguir realizar o meu trabalho”*, relata a PR, pois se não há um preparo teórico na graduação, o despreparo diante de uma realidade futuramente, no caso, um aluno surdo, poderá ocasionar em invisibilidades, exclusão, e sobre tudo, uma aprendizagem superficial.

Atuou durante cinco anos em classe regular, oito anos no ensino especial, e um ano como intérprete de Libras nesta escola para suprir a falta de profissional na escola.

Enquanto isso, a professora da sala de recursos (PSR), ouvinte, é graduada em biblioteconomia, e ao entrar na Secretaria da Educação, cursou a licenciatura (não foi informado o curso) e fez diversos cursos de Libras. Trabalha na escola desde 1992, com alunos surdos, e em 1996 começou a trabalhar no que era chamado de *“sala de apoio”*, e desde então está na sala, agora denominada *“sala de recursos”*.

A PSR sua atuação consiste em estabelecer momentos construtivos de aprendizagens em Libras, como jogos e construções de pequenas histórias por meio de imagens.

No que se refere ao educador social (ES), surdo, usuário de AASI, mas sua comunicação se dá principalmente por meio da Libras, mesmo sendo oralizado. Possui o Ensino Médio completo, e trabalha há um ano na escola por indicação de sua mãe que trabalha no refeitório da instituição. É a primeira vez que trabalha com uma criança surda. Atualmente faz curso de inglês e de Libras avançado.

É preocupante a presença do ES na sala de aula, pois por mais que ajude e auxilie na aprendizagem da Sara, principalmente como modelo surdo, ainda não é o suficiente no que diz respeito ao papel designado à ele de desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de contribuir com a aprendizagem da Sara.

Durante o período de observação, percebeu-se que o ES não possuía estratégias pedagógicas e nem organização quanto às atividades realizadas com a estudante surda. Assim, apresentando sempre uma postura passiva diante da PR, que lhe apresentava as tarefas da semana, no entanto, notava-se uma certa ausência de sequencialidade. Sempre dependendo da interferência da professora para executar o planejamento de forma integrada e sequencial. Por exemplo, raramente havia revisão de conteúdos, por vezes trabalhava um dia algumas letras do alfabeto, e no dia seguinte trabalhava os sinais dos animais, sem que os mesmos tivessem qualquer relação. No entanto, em algumas vezes, agia de forma espontânea quase sempre quando a Sara necessitava de um suporte linguístico em Libras.

6.2.1.2 Contexto Educacional

A partir deste momento, adotaremos a estruturação das informações por meio de episódios comentados, recortes fotográficos de aspectos fundamentais ao processo educacional.

Episódio 01: “Só para os surdos”

Todas as sextas-feiras os estudantes desta escola cantam o Hino Nacional. São escolhidos dois alunos para segurar a bandeira na frente de todos os outros, e há sempre duas intérpretes de Libras para traduzir o Hino. O Educador Social (ES) que acompanha a Sara relatou que o único objetivo das intérpretes é traduzir o hino para ele, e não para as crianças surdas que há na escola. Só há tradução do hino e da oração do “Pai nosso” (que é rezado

todos os dias); os comentários, avisos, programações não são traduzidas, prejudicando tanto o Educador Social como as crianças surdas. Em um dos dias de observação, presenciei uma professora regente do 3º ano chamar atenção das crianças ouvintes da seguinte forma: “*Vocês não precisam acompanhar ou tentar fazer a Libras!*” E em seguida a coordenadora da escola continuou: “*É, é só para os surdos, vocês que ouvem não precisam né!?*”.

Percebe-se nesse episódio que a escola ainda apresenta grandes dificuldades com relação ao processo de inclusão educacional e especificamente a inclusão bilíngue (Libras/Língua Portuguesa). A Libras ocupa um espaço na escola principalmente burocrático, tendo dia e hora para aparecer e ainda é restrita para os alunos surdos ou somente para o educador social, como este afirmou. Além do mais, estava presente nas falas da PR e PSR na entrevista que a escola é definida como uma instituição bilíngue e essa instituição traz em seu PPP a concepção de inclusão referente a “um processo no qual todos tenham as mesmas oportunidades de ser e de estar na sociedade de forma participativa”, e que se preocupa em atender as necessidades específicas de cada um, necessita rever as falas de seus membros, como também, suas atitudes.

A acessibilidade deve estar presente em todos os momentos de aprendizado. Neste caso, a acessibilidade linguística (BUZAR, 2007), ou seja, todas as atividades da escola devem proporcionar o acesso à Língua Brasileira de Sinais, considerando que a mesma possui estudantes surdos e estes têm o direito à informação e à educação. Além disso, uma inclusão de fato deverá levar em conta não só o convívio com as diferenças, mas proporcionar alterações graduais na construção da educação de todos os envolvidos. A Libras não é “a língua dos surdos”, mas mais uma língua que perpassa todo o contexto escolar de uma escola que busca uma inclusão bilíngue de fato. Todos na escola devem aprender essa língua, assim como, os estudantes surdos aprendem a língua portuguesa na modalidade escrita.

6.2.1.3 Aprendizagem da Libras

Episódio 02: Sistematizando a Libras

A Professora Regente (PR) imprimiu fichas que continham a imagem, a palavra escrita em português e o sinal em Libras, copiou também para que a mãe trabalhasse com a Sara em casa. O motivo das fichas era proporcionar a comunicação, o conhecimento de locais e objetos e de rotina. Exemplo:

Comunicação: QUERER, BANHEIRO, ÁGUA, COMER, FOME, RECREIO.

Locais e objetos: ARMÁRIO, CADEIRA, LOUSA, PORTA, SALA DE AULA, MESA, BIBLIOTECA, PÁTIO, PARQUINHO, SALA DOS PROFESSORES, LÁPIS, CADERNO.

Rotina: VER TV, DORMIR, BRINCAR, ATIVIDADE, BANHAR, ESCOVAR DENTES.

A atividade foi desenvolvida pelo Educador Social que solicitou que Sara recortasse as figuras. Em seguida, mostrou a imagem e o sinal correspondente de cada uma para que a Sara repetisse em seguida. Depois colou no seu caderno de LIBRAS, usado como um dicionário. A ordem alfabética está em datilografia, assim a imagem é colada de acordo com a primeira letra da ilustração. A identificação do caderno é feita em português e em LIBRAS.



Foto 01: Exemplos de fotos do Dicionário de Sara



Foto 02: Dicionário de Sara

Comentário:

Enquanto pedagoga em processo de formação, acredita-se ser uma atividade interessante para o desenvolvimento da Libras, contudo, durante o período observado, notou-

se que a cada dia, o que pudesse ser anexado nesse dicionário, que tivesse algum sinal de Libras, era colado, ou seja, o caderno atualmente está carregado de vários conteúdos e sinais da língua brasileira de sinais.

A questão principal está voltada para o aspecto da revisão. Sara colou essas fichas no caderno e essa atividade não se repetiu durante todo o nosso período de observação. Ela fez o sinal uma vez de cada imagem, mas não houve uma retomada do que fez e nem sequer praticou esses sinais.

Quando a Sara quer saber algum sinal que está no caderno, o ES não usa esse dicionário para ensiná-la a como manusear um dicionário e nem para auxiliá-la a usar esse instrumento como um recurso de amplificação do seu vocabulário.

Diante dessa situação, sugiro que os dicionários precisam ser mais visuais possíveis, com diversas imagens. As letras que são usadas para dividir o caderno poderiam conter a letra em português e a configuração de mão em Libras.

Além disso, proponho que sempre que possível retomar os sinais ali contidos e toda vez que a Sara tiver alguma dúvida ou quiser saber o sinal de algo, pedir para que ela procure no dicionário para checar se há esse sinal, essa atividade tão simples auxilia na autonomia da criança de buscar e de descobrir sozinha os sinais da língua de sinais.

Além do mais, a Sara não precisa saber somente o vocabulário ali contido, mas precisa praticá-lo espontaneamente, conversar sobre o dia, sobre seu cotidiano, ou seja, procurar promover momentos em que ela possa usar a Libras que está aprendendo, sem que seja em torno de uma atividade ou um exercício propriamente dito, mas um momento descontraído, para que seja possível ver a Libras fluindo de forma espontânea e não como conteúdo, pois isso contribuirá para uma aprendizagem mais rápida.

Episódio 03: Tudo tem nome

A PR prepara as atividades da Sara à parte de seu planejamento e a cada dia apresenta um novo trabalho para que o ES desenvolva com sua aluna. Com o objetivo de mostrar que tudo ao seu redor tem nome, o dia foi dedicado para colagens de imagens que representam os locais da escola. Essa atividade foi realizada em dois momentos, o primeiro consistia em observar cada FICHA e seu sinal, o ES ensinava o sinal mostrando a imagem e a Sara repetia, o segundo foi a colagem na sala e nos ambientes da escola. A PR comentou com a turma a

atividade que a Sara estava realizando para que todos colaborassem, então com o interesse da turma, a PR ensinou-lhes os mesmos sinais que a Sara estava aprendendo.

Contextualizou também que Sara iria colar essas fichas nos lugares indicados, ou seja, a ficha da porta, ela colaria na porta e assim por diante. Saímos (eu e o ES) com a Sara pela escola para que ela mesma pudesse colar as imagens e fizesse os sinais correspondentes. Os locais que foram coladas as imagens foram: porta, sala da aula, banheiro, lixo, sala dos professores, informática, biblioteca, parquinho, lousa, cadeira, mesa, janela e armário.



Fotos 03: Sara desenvolvendo a atividade

Comentário:

Considera-se essa atividade fundamental para o aprendizado da Libras da Sara pois proporciona uma maior compreensão dos sinais a partir do concreto, auxiliando-a construir essa associação do sinal com o objeto, com a realidade. Infelizmente durante as observações essa atividade não se repetiu em nenhum momento, o que é uma perda para a aprendizagem da Sara.

Contudo, um ponto forte desse episódio é quando a professora ensina também para os ouvintes. Isso nos mostra que para a professora a Libras não é somente para os estudantes surdos, o contrário do que é visto no episódio do Hino Nacional. Assim, nota-se que a PR parece ter uma compreensão maior do que é inclusão, pois diante do seu compromisso é possível ver sua busca em integrar o tempo inteiro a Sara ao grupo e vice versa, uma inclusão que não se caracteriza somente por estar lado a lado, mas uma inclusão onde de fato todos convivem, se comunicam e aprendem juntos.

Por fim, sugere-se para essa atividade a sua continuidade e revisão, isto é, que a cada dia da semana, ou pelo menos alguns dias estabelecidos no mês, a Sara possa andar pela escola acompanhada com um professor revisando todos os sinais, até que não precise mais das fichas, e se houver algum outro lugar ou objeto que o sinal seja desconhecido para ela, porque não acrescentar mais imagens ao seu redor?

Essa atividade tem um fundamento bastante positivo no que se refere ao seu objetivo, de compreender que tudo ao seu redor possui um nome, um sinal, mas não é somente necessário que a Sara saiba que tudo tem um nome, mas que ela aprenda e internalize os sinais de cada espaço, de cada atividade, de cada desejo.

Episódio 04: MUNDINHO

A PR leu uma história chamada “mundinho”, e mesmo que a Sara não estivesse olhando, pois se distrai olhando para a natureza através da grande janela no canto da sala, a PR ensinava alguns sinais de algumas imagens do livro, como MUNDO e ÁGUA. Ao término da história, uma criança se aproximou de Sara (que estava desenhando nessa hora) e fez o sinal de MUNDO; Sara repetiu, então o ES pegou o livro e mostrou a imagem da capa para que ela compreendesse o significado daquele sinal.

Em seguida, abriu o livro e folheou as páginas na frente da Sara, ela apontava para algumas imagens e o ES ensinava-lhe seus respectivos sinais. Para finalizar, pintou a imagem do mundo e soube copiar com facilidade a palavra “Terra” na atividade.



Foto 04: Sara escrevendo a palavra “terra”.

Comentário:

Essa atividade é relevante para a Sara em partes, primeiro: se bem explorada e bem utilizada, a criança surda poderia ter mais proveito, segundo: por mais que a PR tivesse tido a preocupação de integrar a Libras, ela não utilizou essa língua no decorrer da atividade, somente em algumas partes, nos quais nem sempre a Sara estava participando, mas para entender o motivo deste, faz-se necessário questionar e refletir alguns pontos.

Primeiramente, porque Sara não acompanha a atividade da turma? Acredita-se ser um fator ocasionado pela falta de traduções diretamente para a Libras, e de buscar chamá-la a atenção por recursos mais visuais, por instrumentos que ela consiga entender que ela faz parte daquela realidade e que ela pode entender o que está acontecendo naquele ambiente.

Diante disso, questiona-se se a Sara não participou e nem participa das atividades por conta de sua especificidade auditiva ou por conta da limitação da escola. O ambiente escolar deve contribuir com a inclusão, o que é muito destacado no PPP, buscar alcançar a realidade do outro, e a partir de sua especificidade, procurar caminhos alternativos que possam proporcionar a emancipação de seu aluno. Contudo, diante do episódio apresentado, percebe-se que a escola precisa assumir mais ainda na prática o papel de inclusão.

A PR em sua entrevista assumiu que não há muitas estratégias para possibilitar a interação da Sara com a turma e que a língua protagonista na sala de aula é a oral. O que tenta fazer é ensinar alguns sinais de acordo com sua explicação: *“no processo de inclusão verdadeiro tem que ter esse esforço bem grande e as vezes eu não tenho isso. E às vezes o que ela está fazendo não tá integrado com o restante da turma, mas eu vejo os benefícios que o próprio ambiente oferece, ela tá aqui convivendo com os outros, indo pro cinema com os colegas, brincando com as meninas, então é isso.”*

E acrescentou sobre a escola ser considerada bilíngue por muitos professores, já que a filosofia educacional *“seria o bilinguismo, não de forma...(incerteza) mas a gente tenta né!? Eu tinha uma professora que falava que tínhamos que tentar o possível, então a gente tenta fazer o melhor, as vezes não alcançamos mas a gente tenta né?”*.

Assim, nota-se as boas intenções e o esforço da PR em promover estratégias e momentos de inclusão, contudo, ela mesma admite que pode proporcionar mais momentos de interação e melhorar seus métodos de desenvolvimento de atividades, dessa forma a PR precisava promover também o aprendizado da Libras tanto para seus alunos ouvintes como para a criança surda, pois a partir do momento que a Sara perceber a língua de sinais como um meio de comunicação, interação e aprendizagem, para ela e para os outros, a educação se torna mais significativa.

Notou-se durante o período observado, que a Sara permanece excluída de diversas atividades que estão sendo realizadas pelos outros estudantes, mas com a preocupação da PR de ensinar a Libras e ainda de realizar algumas atividades temáticas (como atividades sobre a água, páscoa, dia das mães) para anexar ao portfólio de cada aluno para apresentar aos pais ao final de cada semestre, ocorre uma desorganização e um descompasso entre o que a PR planeja para os ouvintes e para a Sara, pois ora se preocupa com o aprendizado da Libras oferecendo algo bastante visual, mas em seguida, oferece para a Sara alguma atividade que envolve escrita, como caça- palavras e exercícios de completar a palavra, ou seja, não ocorre aquela sequencialidade necessária para o ensino da Libras em função da Língua Portuguesa apresentado no capítulo 3. Há um salto no ensino, um corte, do visual para a escrita, dificultando ainda mais a aprendizagem da aluna surda.

Cabe também levar em consideração a realidade observada, pois como a PR conseguirá, sendo uma pessoa só, falar duas línguas, ainda mais, construir uma aula em duas línguas? Assim, reflito sobre o papel do ES na sala de aula a partir de uma fala da PR que por ter alguém na sala de aula para ajudá-la e dividir o trabalho, a deixa mais tranquila, porém um fator que a incomoda é por saber que não há um intérprete de fato com a Sara. Ela agradece o serviço do ES, mas defende repetidas vezes que Sara não tem professor específico e precisa de um com urgência!

Assim sendo, o papel do ES dentro de sala de aula acaba sendo de “salva vidas”, pois mesmo que não possua uma formação adequada, experiências na área, falta de conhecimento

para com o ensino da Libras e suas metodologias, se não fosse seu trabalho, a Sara poderia estar vivenciando uma invisibilidade ainda pior na sala de aula.

Por fim, pensa-se na bidocência como sugestão de melhoria de ensino para a Sara, em que a responsabilidade de educar a criança seja de ambos professores, não necessariamente os dois sendo ouvintes. Um espaço em que o trabalho possa se realizar efetivamente em conjunto, planejamento e escolha de materiais didáticos em união, para que assim os professores também possam ser vistos sem distinção, isto é, sem considerar um superior e o outro inferior pelos seus conhecimentos e relações de autoridade. (Buzar, 2009)

Episódio 05: Qual é o sinal de...

Ao entrar na sala, Sara pegou alguns gibis que trouxe de casa, ela apontava todos os quadrinhos, olhando um por um. Demonstrava com expressões os quadrinhos que lhe chamavam atenção, como: surpresa, susto, brigas e alegria. E objetos reproduzia com sinais caseiros como por exemplo, avião (a mão fechada decolando no ar) e computador (digitando na mesa).

Ao ver isso, o ES se aproximou, então a imagem que a Sara quisesse saber o sinal, ela apontava e olhava para seu professor, para que ele pudesse ensinar-lhe os respectivos sinais. Os sinais que já sabia, ela mesma fazia espontaneamente como o canguru e o cachorro.



Foto 05: Sara observando as imagens do gibi.

Logo após, o ES pegou o dicionário de animais, esse dicionário apresenta a figura do animal, o sinal, a escrita no alfabeto em Libras e em português, o objetivo é associar a imagem ao sinal e depois escrever o nome do mesmo em português.

Percebe-se a facilidade da Sara para copiar o nome do animal em português. A Sara pintava o animal, o ES ensinava-lhe o sinal do mesmo, e depois pedia para que copiasse o nome do animal em português. Segue abaixo um exemplo:

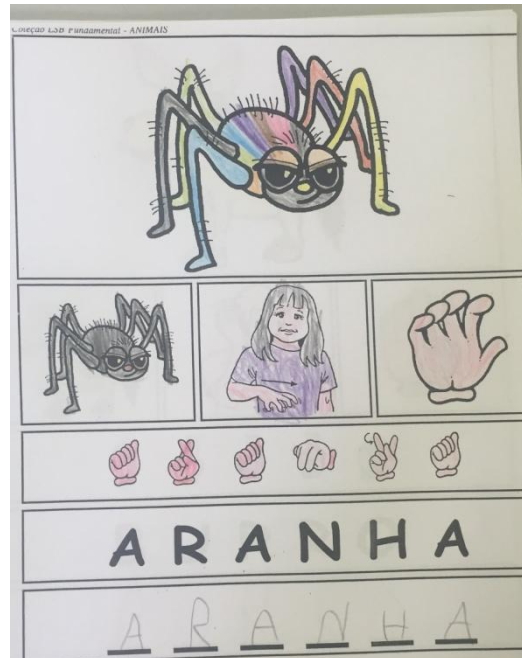
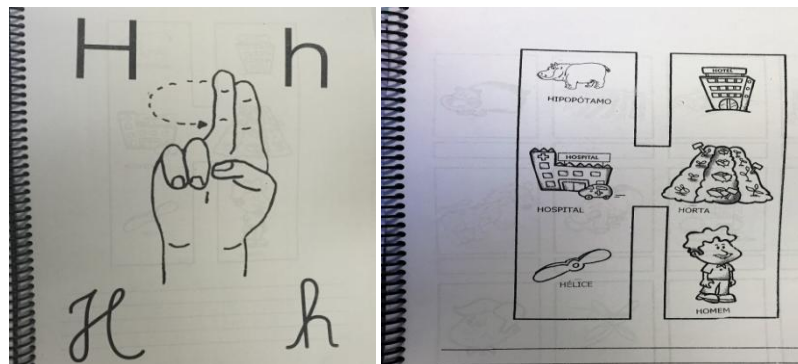


Foto 06: O desenho, sinal, escrita manual e escrita na Língua Portuguesa da “Aranha”.

Durante a entrevista, a PR disse que acredita que a facilidade que Sara apresenta para escrever em português seja resultado do ensino que recebe no contraturno em um Centro de Apoio aos Surdos que Sara frequenta. Mostrou outros dicionários que com o tempo irá trabalhar com a sua estudante, são eles: o dicionário de coisas variadas, o dicionário de animais, de vestimenta, de móveis da casa, da família e de comidas.





Fotos 07: Exemplos de cada categoria dos dicionários.

Vale ressaltar que o ES ensinava os sinais que sabia, mesmo que estes fossem diferentes do sinal encontrado nos dicionários.

Comentário:

Desenvolver essa atividade com a Sara possui um caráter importantíssimo para a sua aprendizagem, além do mais, a presença do ES facilitou o retorno imediato à necessidade de Sara para aprendizagem da Libras. O que nos faz ressaltar a importância de um profissional fluente em Libras com disponibilidade para atender a necessidade de comunicação e aprendizagem da aluna. Também destaca-se aqui a importância do par identitário, isto é, outra pessoa surda para que Sara além de aprender Libras, aprenda que ser surdo é uma forma de estar no mundo, que ela não está sozinha e que é possível se desenvolver, mesmo sendo diferente.

Felizmente, essa atividade dos dicionários variados, foi que mais se repetiu e que houve uma continuidade quase todos os dias da semana, o contrário do dicionário do alfabeto. Sempre que possível o ES revisava todos os sinais já vistos e a acompanhava nas próximas imagens. Esse exercício também teve grande influência na realização dos deveres de casa, ao qual, como já relatado, a mãe usufrui-o de forma fundamental, buscando sempre utilizar objetos concretos para a aprendizagem dos sinais. Esses momentos são importantes tanto para a mãe que aprende cada vez mais a Língua Brasileira de Sinais, como para a Sara, a ter essa possibilidade de ver e viver o que aprendeu na escola, em casa.

Outro momento importante que é notado a partir dessa atividade, é a troca sem imposição dos gestos caseiros de Sara por sinais utilizados pelo ES, pois o que antes ela fazia por apontação, hoje faz o sinal, como ÁGUA e BRINCAR (anteriormente, ela apontava para o brinquedo quando queria brincar), ou quando não sabia dizer “ não quero” e “não gosto”, utilizava de expressões faciais e agora isso não se repete.

Já é visível os sinais da Libras presentes em momentos espontâneos, por exemplo, quando está sem a blusa de frio e começa a sentir frio, a Sara já faz o sinal FRIO juntamente com a expressão facial. Ou quando quer brincar com a boneca e faz o seu respectivo sinal. É magnífico conseguir ver a internalização dos sinais em seu cotidiano.

Além do mais, o ES ainda apresentou a variante dos sinais utilizados em Brasília, cidade na qual Sara se encontra e precisa interagir com outras crianças surdas, pois da mesma forma que há línguas diferentes ao redor do mundo, e há algumas variantes na fala em algumas regiões dentro de um país, da mesma forma acontece com os sinais na Libras, e assim, observou-se que o ES apresenta o sinal usado em Brasília para Sara mesmo que este não seja o demonstrado no dicionário.

Com relação ao dicionário, acredita-se ser um ótimo material de aprendizagem, mas quanto mais visual, melhor será para a Sara. Ressalta-se que esse recurso é um instrumento bilíngue (Libras/Português) em que nota-se que o principal foco do dicionário é trabalhar a Libras para em seguida ensinar a Língua Portuguesa.

O dicionário é um instrumento poderosíssimo para aprendizagem, é um recurso de consulta, em que em qualquer dúvida ou esquecimento de algum sinal, a Sara pode consultá-lo, além do mais, todas as imagens e sinais ali encontrados, estão próximos de sua realidade, facilitando a significação de conteúdos. Um exemplo dessa questão se concretiza quando a

Sara estava estudando o dicionário da família, e quando viu a foto de sua mãe na sua agenda escolar, fez o sinal MÃE, com um sorriso grandioso no rosto.

Apesar disso, retomo a importância de não ficar preso somente no dicionário, mas de proporcionar conversas espontâneas em Libras que a ajude e a impulse a usar os sinais aprendidos, como contação de histórias, curtas peças de teatro, representação de histórias já conhecidas, entre outras.

Por fim, essas ideias nos fazem lembrar que durante a entrevista a PR afirmou que não proporciona momentos exclusivos para o ensino de Libras para toda a turma. O único momento provido de Libras e que envolve todos os estudantes, são as apresentações que cada turma faz de alguma música nas festas temáticas da escola, essas apresentações são feitas em Libras e todos os alunos fazem os sinais. A PR também acrescenta que mesmo que não tenha nenhum aluno surdo na classe, as turmas apresentam em Libras.

Episódio 06: Como eu entendo os sinais?

Sara chegou atrasada nesse dia, entrou na sala e quis dizer em Libras OI, mas acabou fazendo o sinal D, então a PR pegou em sua mão e corrigiu o sinal, assim Sara fez sinal para várias crianças e muitas crianças respondiam:

PR- Quando vocês encontrarem a Sara façam o sinal OI, olha como é o sinal, forma o “O” e...

Alunos- O “I” tia!

PR- Isso, e olha o formato do O, é igual a que a nossa boquinha faz quando falamos o “o”, reparem: “oooooooo” (Fez o som repetidas vezes).

[...]

Esse dia foi dedicado para conhecer a música para apresentação da “Festa da água”, a PR colocou a música para as crianças ouvirem, e fez todos os sinais em Libras também, porém Sara não prestava atenção, ao contrário das outras crianças que aprendiam os sinais, pois a música seria apresentada em Libras.

Depois disso, Sara pegou uma folha branca, então a PR pediu: DESENHAR GOTA ÁGUA.

Percebi que ela não tinha compreendido o que era para fazer, pois se sentou com a folha na mão e não fez nada, então peguei uma imagem de uma gota, fiz o sinal e ela fez o mesmo sinal e em seguida Sara apontou para a garrafa da colega que estava ao seu lado, comprovando que havia entendido, e assim fez o desenho da gota d' água.

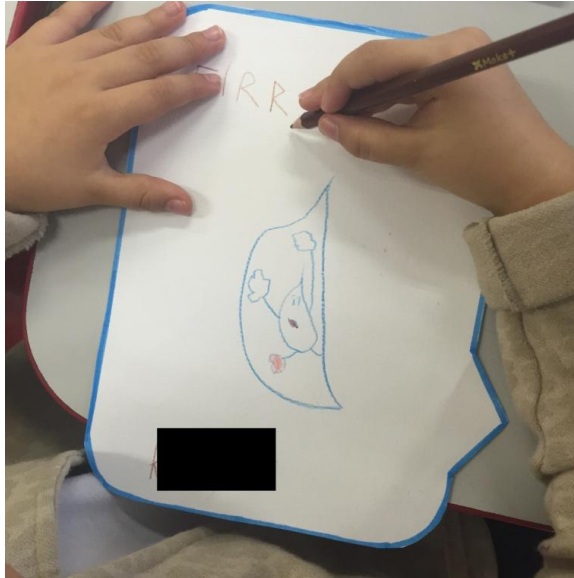


Foto 08: O desenho da gota e Sara escrevendo aleatoriamente algumas letras.

Depois de desenhar, escreveu o nome embaixo da folha espontaneamente, pegou seu caderno identificado e olhou letra por letra e escreveu na folha, e na parte superior da mesma, escreveu letras aleatórias.

Em outra atividade, a professora colocou no mural da turma diversas imagens que envolviam a água: “Para que serve a água?”. Cada estudante deveria escolher uma imagem para pintar. O ES chamou a Sara e pediu: ESCOLHER UMA. Porém a Sara olhou todas as imagens e apontou para todas e sentou-se novamente. Então eu peguei quatro imagens e fiz sinal ESCOLHER. Sara olhou para a imagem que ilustrava algumas comidas, então fez sinal de REZAR e COMER. PR vendo isso pediu para eu apresentar a imagem do menino tomando banho para ver sua reação. Coloquei a imagem sobre a mesa, então Sara fez sinal TOMAR BANHO, em seguida segurou essa imagem e assim permaneceu, assim recolhemos as outras imagens e pedimos para que ela pintasse.

Depois, ES pegou um alfabeto em Libras, que apresentava o sinal da letra, a letra em português e um animal ou objeto o qual o nome começa com a respectiva letra. Ela pintou até a letra G e fez os sinais das letras com o auxílio do ES. Nesta atividade, o ES somente

trabalhou os sinais das letras e das imagens, não trabalhou a relação da letra com animais ou objeto ilustrado.

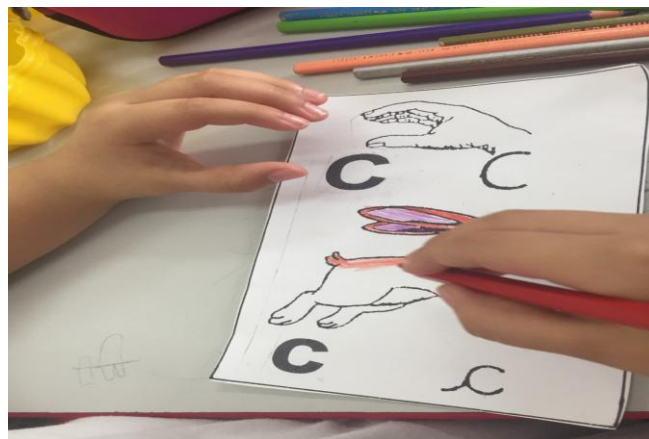


Foto 09: Exemplos do alfabeto.

A PR levou sua turma para o pátio juntamente com outra turma do 1º ano e ensaiaram a música “de gotinha em gotinha”, cantando oralmente e em Libras. Sara na primeira tentativa prestou atenção e tentou fazer alguns sinais, mas na segunda vez quis correr pelo pátio, e com a permissão da PR, o ES deixou-a sentada num canto sem mais participar do ensaio.

Comentário:

As atividades desenvolvidas nesse episódio auxiliam a aprendizagem da Sara, tanto no que se refere a Libras tanto como na Língua Portuguesa, eis os motivos: quando a Sara entra na sala e faz o sinal OI, a PR aproveita a situação envolvendo a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa com fins pedagógicos, e assim, a criança surda pode observar que a Libras não é uma língua só para ela, é uma língua que todos podem ter acesso, e se torna um ponto comum entre ela e os outros alunos, facilitando a comunicação entre eles. Pode-se observar também que a Sara já está utilizando letras aleatórias espontaneamente para identificar seus

trabalhos (os desenhos), podendo deduzir-se que ela está iniciando o processo de alfabetização.

Com relação a isso, a PR fez o seguinte comentário na entrevista. Considera que a maior dificuldade da sua aluna é *“a falta desse sistema de comunicação estabelecido ainda, esse é o maior bloqueio, o canal que a gente precisa chegar”*, e complementa: *“porque ela fica muito no visual. E eu não consegui fazer o teste da psicogênese com ela, tenho que contar uma historinha, em Libras só que usando mais imagens, no caso dela que ainda não sabe muito da Libras.”*.

Dessa forma questioneei como ela faria para que a Sara escrevesse espontaneamente, sendo que ela só sabe copiar, assim esclareceu: *“eu vou mostrar alguma coisa, objetos ou figuras, por exemplo, ela desenhou uma aluna aqui da sala no quadro, fez os óculos bem bonitinho, e apontou para a colega, é daí que eu a avalio, e a partir disso a gente ensaiou a escrita do nome, ou seja, ela sabe que a amiga tem o nome, mas a Sara escreveu qualquer letra, aleatoriamente, para atribuir o nome da colega, então ela usa letras, mas eu já vejo que ela está pré-silábica 2, pois já utiliza as palavras para escrever, aleatoriamente, não tem critério de quantidade.”*.

Aqui outra questão é notada, a PR achar que não consegue realizar uma atividade avaliativa com a Sara por ela necessitar de recursos mais visuais, isso precisa ser desconstruído cada vez mais, pois a aluna necessitar de materiais visuais não pode ser considerado uma dificuldade mas sim sua principal diferenciação.

Outro ponto que pudemos verificar é que a Sara conhece seus colegas de sala de aula e não tem nenhum recurso linguístico para identificá-los, ou para se dirigir aos mesmos, no caso o sinal-de-nome⁹. Em uma comunidade surda, a partir das relações que vão sendo estabelecidas, cria-se algum sinal para cada pessoa que lembre de algum aspecto físico, acredita-se que pode ser semelhante ao que chamamos de apelido. Já que a Sara ainda não possui a apropriação para usar todas as letras do alfabeto em Libras, a criação de um sinal para cada aluno, inclusive para a Sara, seria bastante significativa para a identificação de si mesma e do outro.

⁹ Sinal-de nome é o "nome de batismo" de uma pessoa que faz parte de uma comunidade Surda, e pode ser um sinal que representa alguma característica física da pessoa, sua profissão e até mesmo a primeira letra do nome da pessoa, explica Felipe (2007);

Outras questões ainda são necessárias comentar: A criação de outros caminhos ou novas estratégias para ajudar a compreensão de Sara na execução de atividades, pois quando a PR pediu para que ela desenhasse uma gota d' água, tive que contribuir com essa atividade mostrando objetos concretos para que a aluna entendesse o que era para desenhar, da mesma forma quando a PR quer que ela escolha alguma imagem para pintar. De primeira a Sara achou que estávamos querendo saber os sinais de cada imagem, mas quando a PR pegou outra imagem por conhecer a sua aluna e saber que a imagem de TOMAR BANHO a chamaria a atenção, repetiu o comando de escolher alguma das figuras e assim ela compreendeu.

Há também o desinteresse da Sara para com o ensaio da música em Libras, acredita-se que isso ocorreu pelo fato da aluna se perder visualmente, e quando é um espaço maior do que o que está acostumada a ficar, acaba perdendo o foco, e para ajuda-la a concentrar em um só ponto, a PR sugeriu durante a entrevista que *“estar lá colado e você ir oferecendo a comunicação e ir afastando e ir dando essa independência, porque lá na frente ela precisa ter essa autonomia de por exemplo o professor estar na frente da sala traduzindo a aula e ela pegando sozinha, sem está ali chamando a atenção.”* Ao passo que a PSR acredita que para a aprendizagem da Sara, o mais viável seria uma sala só com surdos, mesmo que seja só a Sara e o professor, mas que os primeiros anos fosse trabalhado individualmente sem estar integrada em uma classe, após esse processo, ela seria incluída na sala e assim a estudante teria mais facilidade para se concentrar visualmente.

Supõe-se também que a segunda alternativa seria mais favorável ao aprendizado de uma língua, já que dentro da sala de aula a Sara ainda se distrai muito e perde sua concentração com todas as informações ao seu redor, em contrapartida, também há vantagens da aluna estar na sala com ouvintes por conta da interação, desenvolvimento da comunicação e de questões sociais.

Por fim, a turma está apresentando a música em Libras por ter uma surda na sala, com o intuito de inclusão, tanto como da pessoa física como de sua língua: a Língua de Sinais, contudo, a Sara, o motivo de fazer a apresentação em Libras, permaneceu como que invisível durante maior parte do ensaio.

Episódio 07: Que animal é esse?

Ao ver que Sara tinha feito vários desenhos em uma folha aleatória, o ES perguntou a ela quais eram aqueles animais:

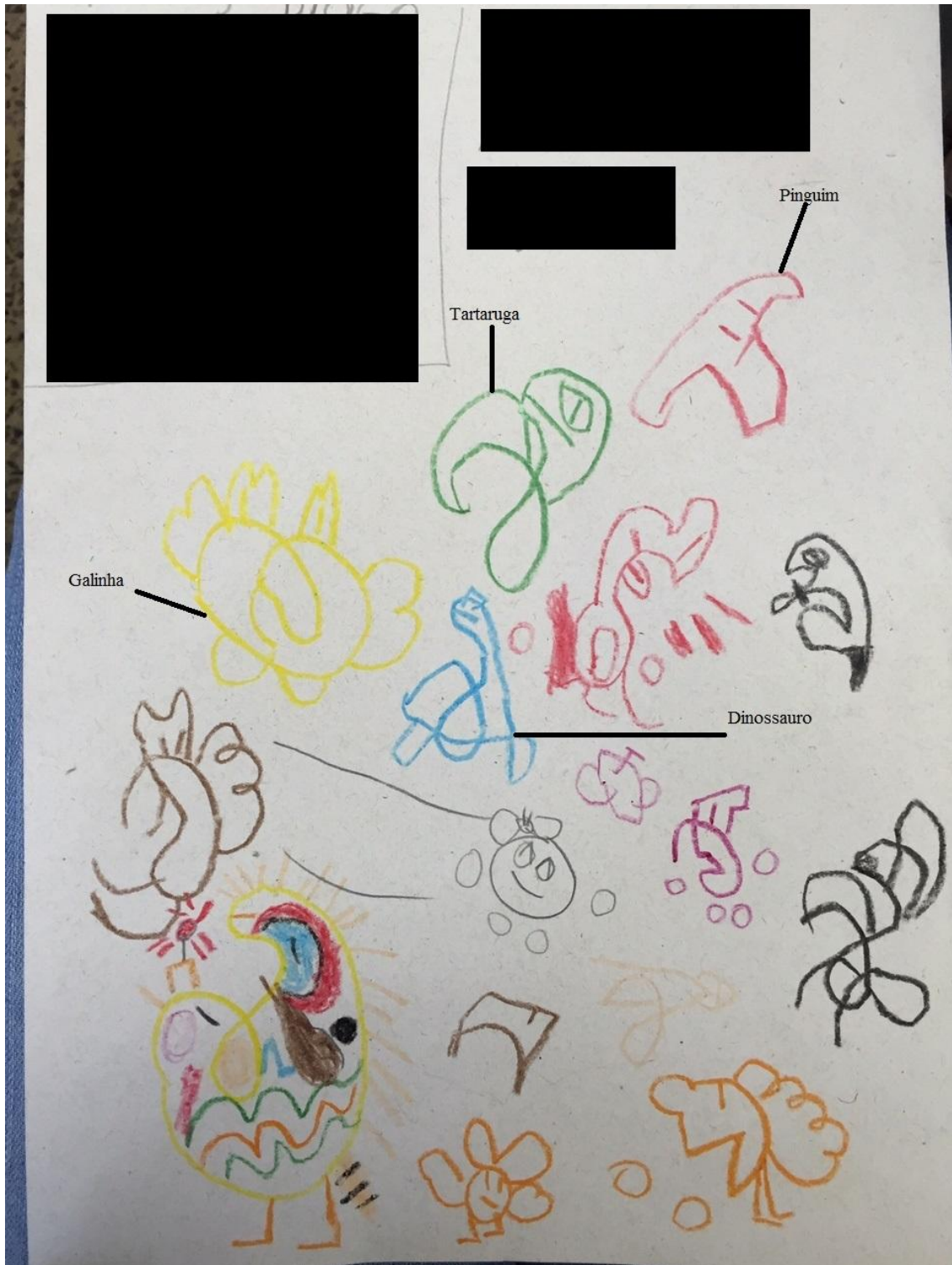


Foto 10: Desenhos de animais feitos pela Sara.

O ES apontava e a Sara fazia o sinal ou uma representação do animal, ela soube fazer em Libras o DINOSSAURO, PINGUIM e TARTARUGA. Já a galinha, ela fez o gesto de asas, imediatamente o ES a ensinou o sinal correspondente.

Comentário:

Julga-se ser uma das atividades mais significativas da pesquisa no que diz respeito à visualidade e a espontaneidade da estudante. A riqueza desse momento é admirável ao ver que são desenhos (recurso visual), feitos espontaneamente e com significados, pois todos os animais apontados pela Sara foram aqueles vistos no dicionário dos animais.

O desenho tem uma grande importância na aprendizagem da Libras por ser visual, e assim, auxilia na compreensão e entendimento dos sinais, o que nos remete a Quadros e Schmiedt (2006) que defendem que esse tipo de atividade envolvendo desenhos trabalha com associações, amplia o vocabulário e até explora a comunicação espontânea.

Infelizmente, um momento tão significativo não foi bem explorado e aproveitado, pois depois que a Sara contou quais eram os animais, a atividade ficou por ali, nem sequer foi reutilizada em outro momento, podendo muito bem desenhar outros animais, ou criar atividades a partir dos desenhos, como teatro, imitação dos bichos, brincadeiras que envolvam os animais desenhados.

Episódio 08: Completando o alfabeto

A atividade do dia era reforçar o alfabeto em Libras e na Língua Portuguesa. O método usado pelo ES foi mostrar o sinal de cada letra com a Sara repetindo os sinais. Fez até a letra C, depois escondia os sinais e mostrava somente a letra em português, veja:

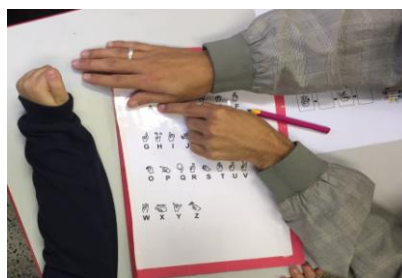


Foto 11: Mão da Sara fazendo o sinal correspondente à letra A.

Ao fazer isso com todas as letras, mostrando o sinal quando a Sara não lembrava do mesmo, o ES passou para a próxima atividade: “Qual a letra?”:



Foto 12: Sara realizando a atividade do alfabeto.

Resultando em:

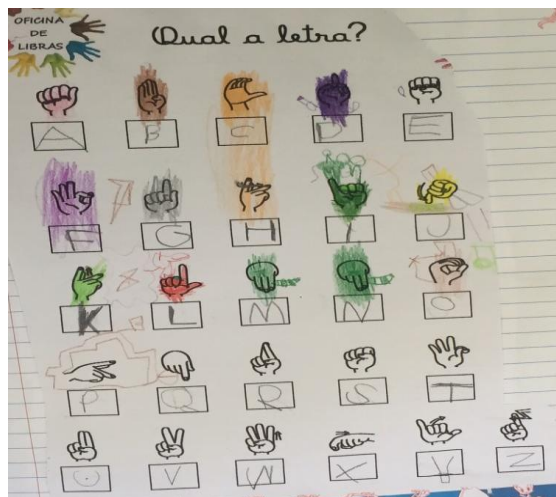


Foto 13: Atividade feita.

Um fator interessante é que, após essa atividade, depois do recreio, Sara não queria sentar, então fiz no quadro: A _ _ _ . Vendo que era no quadro, ela se aproximou, então fiz sinal da letra B, para que ela escrevesse no segundo espaço, mas ao invés disso, ela completou rapidamente: A E I O _ . Mesmo não tendo sido meu objetivo trabalhar com as vogais, foi interessante saber que está internalizado essa atividade de completar, ainda mais as vogais, então por último fiz sinal de U, ela olhando para o sinal, escreveu: A E I O N.

Percebeu-se uma confusão de sinais já que o sinal de U e N são parecidos, principalmente no alfabeto manual, apresentando a mesma configuração e apresentando apenas como traço diferenciador a posição (ver abaixo). Notou-se também que ela na primeira tentativa não havia compreendido o que era pra fazer, pois rapidamente completou as vogais,

sendo que era para completar com a ordem do alfabeto, mas quando olhou fixamente para o sinal de U, tentou escrever o que realmente achou que significava.

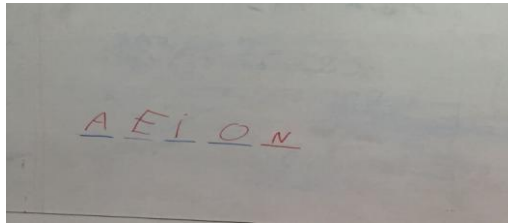


Foto 14: Atividade construída na lousa.

Veja a semelhança entre os sinais:

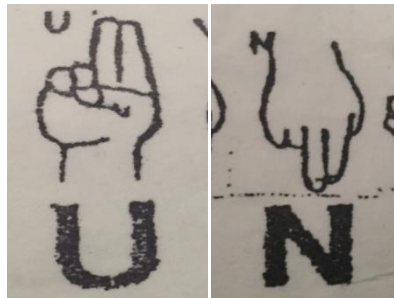


Foto 15: Sinal da letra U e da letra N.

Comentário:

O principal objetivo da atividade de completar o alfabeto é trabalhar o alfabeto, contudo, a atividade é bilíngue por utilizar as duas línguas, contribuindo de forma significativa para seu aprendizado. Interessante o desempenho de Sara na escrita, pois a partir dessa atividade comprova-se o nível do teste da psicogênese que a PR relatou, o nível pré-silábico 2, que ocorre quando a criança tem o conhecimento das letras, sabe quais são ou está começando a identificá-las, e as usa de forma aleatória e entende que tudo ao seu redor tem um nome composto de letras.

Essa atividade se repetiu três vezes durante duas semanas, e por mais que a Sara já conhecesse a atividade, acredita-se ter sido importante essa pequena repetição para que ela pudesse se familiarizar e se reforçar mais ainda as letras e seus respectivos sinais. Considera-se ter sido uma boa atividade, além do mais, quando a Sara começava a se distrair com a atividade, tive a oportunidade de lhe oferecer um pote de massinha de modelar para que ela pudesse modelar as letras, ou vice versa, no caso, eu modelar a letra e ela fazer o sinal.



Foto 16: Letra T modelada na massinha.

Episódio 09: Sem a Sara

Neste dia a Sara faltou. No início da aula, uma estudante aproximou-se do armário da sala, em que está colado um cartão (colado pela Sara) com o sinal do objeto, a imagem, o nome em português e o nome pelo alfabeto manual em Libras, e observando as letras, tentou realizar algumas letras em Libras, depois disso se direcionou a mim e fez os sinais que sabia como: BANHEIRO, VIDA, OI. Vendo isso, seu colega começou a cantar a música “de gotinha em gotinha” e fazendo os sinais ao mesmo tempo, e assim toda a turma cantou e fez os sinais da música.

Em outra parte da aula, a PR estava trabalhando a música da “Borboletinha” e as rimas nela encontradas. Assim, levantou a seguinte questão: *A Sara fica privada disso, porque estou trabalhando com essa consciência fonológica para identificar as rimas, e a criança a partir desse som consegue perceber a rima, mas e a Sara? Eu acho que posso trabalhar o método das boquinhas ou identificação da letra, mas assim entraria só o oralismo e não a Libras né!?*

Sem nenhum comentário do ES, a PR continuou sua aula trabalhando as rimas.

Comentário:

Interessante ressaltar que a turma apesar de não ter um trabalho de fato bilíngue é bastante interessada e curiosa a respeito da Libras, assim há o respeito e a valorização dessa língua. Pois a partir do questionamento das crianças, dos sinais que já aprenderam, só comprovam o quão estão interessados na Sara e na sua língua. Esse é o primeiro passo para a inclusão, e diante disso, questiono a preocupação da PR ao achar que a Sara fica limitada em ter acesso a alguns conteúdos, contudo, há outros caminhos e estratégias que possam incluir a

Sara, já que ela não aprende pela via sonora, mas visualmente, uma sugestão para a alfabetização, poderia ser o método de contos, já que a aluna se interessa muito pelas histórias e assim toda a turma pode se aproximar tanto da Libras como da Sara.

Em outras palavras, o Método de Contos que inicia o trabalho da leitura por meio de pequenas histórias adaptadas e/ou criadas pelo professor, com o objetivo de que a criança possa ser introduzida no conhecimento da base alfabética a partir do seu gosto e prazer de ouvir histórias, pode contribuir com o processo do aluno não focar somente na palavra, em sua estrutura, nas letras, mas na interpretação de um todo, que mesmo que esteja começando a apropriação da escrita, o aluno por meio desta ação pedagógica, pode interpretar e compreender o assunto do texto. (Maciel, 2000)

Utilizando esse método, a PR em conjunto com o ES poderia promover um teatro, ou criar alguma história com a Sara e com a turma, auxiliando-a a compreender a história, sua lição de moral, os personagens, a temática, para depois disso introduzir algumas palavras encontradas no texto dessa história, e aí poderia encontrar a palavra no meio do texto para ser trabalhadas a partir do concreto, fotos, sinal ou letras feitas em Libras. Por fim, proporcionar caminhos diferentes para resultados diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a aquisição da Libras como processo natural e espontâneo por meio da interação com as pessoas e com o ambiente ao seu redor e entendendo a Gramática Universal como mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem por meio dessas interações, um processo implícito, podemos deduzir que a Sara está adquirindo cada vez mais a Língua Brasileira de Sinais.

Na família, o processo poderia estar sendo mais rápido, se os seus pais soubessem língua de sinais, no entanto, conforme entrevista, agora que a mãe irá fazer um curso. No entanto, a interação família/escola tem proporcionado alguns aprendizados em Libras para a mãe, que tem utilizado em casa em alguns contextos e ainda ensina a prima de Sara. A relação espontânea que Sara vem tendo com a prima em língua de sinais nos momentos de brincar, pode estar sendo um grande propulsor na aquisição da Libras.

Outro fator que a auxiliou no processo de aquisição foi o input linguístico ocorrido, pois basta que esteja em um contexto linguístico e ela estará sujeita a este input, mas a Sara sendo surda precisa que a família continue oferecendo esse input, e por conta dos contratempos em seu crescimento, como ser o primeiro caso de surdez na família, a sua orientação ter sido prioritariamente a clínica, já possuir o implante coclear e estar fazendo tratamento fonoaudiológico, o desenvolvimento deu-se lentamente. Contudo já fica evidente esse processo de aquisição na Sara por meio dos relatos da Mãe na entrevista citando as expressões faciais, corporais, gestos caseiros, alguns sinais, quando descreve a comunicação em casa.

A partir desses exemplos, e da teoria abordada por Quadros (2008), é possível supor que Sara encontra-se no Estágio das Primeiras Combinações, que se caracteriza pela produção de sinais soltos para se referir a coisas, a ações que acontecem ao seu redor, para pedir algo e até para reclamar, sendo possível entender a criança e a mensagem que quer transmitir, ao passo que a partir dos resultados, é verificado a criança surda utilizando-se de sinais para se referir a alguma ação ou algum objeto que deseja, como quando pergunta se vai nadar no sábado com a mãe somente fazendo o sinal NADAR, e está começando a construir sentenças a partir da ordenação verbo+objeto, como quando quer ir ao banheiro e faz os sinais: QUERER BANHEIRO.

Outra questão é a troca paulatina dos gestos caseiros pelos sinais, o que está acontecendo na interação da Sara com sua prima por exemplo, ou quando está se comunicando com sua mãe, em que suas construções estão presentes alguns gestos e sinais, deixando de lado cada vez mais os gestos caseiros, como o sinal ÁGUA, que antes se referia por meio da apontação e atualmente já faz o sinal. Da mesma forma ocorre na escola, por já fazer os sinais BANHEIRO, QUERO, BRINCAR, SENTAR.

Esse estágio, de acordo com pesquisas, ocorre geralmente aos dois anos de idade, no entanto, só está acontecendo com Sara aos 6-7 anos, isso nos remete diretamente ao período crítico, sendo considerado o período mais propício para que ocorra aquisição, esse período se estende até a puberdade, então por mais que a aquisição e a aprendizagem da Libras esteja acontecendo tardiamente, é possível que ocorra da mesma forma, entretanto a criança pode apresentar dificuldade nesse processo, o que de fato acontece com a Sara, em sua dificuldade de concentração visual e por estar começando a compreender a língua de sinais e a utilizar os sinais com sentido em idade avançada.

Em relação à sua aprendizagem da Libras, que é um dos principais focos do trabalho, está relacionado ao conhecimento consciente, isto é, um processo explícito, que depende de didáticas, estruturas, aspectos formais da língua, trouxemos a escola como instituição social responsável por promover uma aprendizagem de uma língua, voltando a dizer que como Sara é surda, a língua que ela adquire espontaneamente com o contato com outro usuário dessa língua é a Língua Brasileira de Sinais, portanto a nossa pesquisa foi focada na escola para saber como é o contexto educacional, e que experiências educativas que promoveram a aprendizagem da Libras, como eram os profissionais e que outras experiências bloquearam a aprendizagem.

Primeiramente, é importante destacar que a presença do Educador Social tem sido imprescindível para o desenvolvimento da Libras e da identidade surda. No entanto, ainda se percebe a necessidade de um profissional com formação adequada e com boas metodologias de ensino para crianças, que tenha habilidades e que seja um professor bilíngue, pois o ES por mais que seja surdo, sem a formação adequada apresenta uma desorganização em sua forma de trabalho, já que a PR lhe oferece atividades de Libras e da Língua Portuguesa, ora trabalha um aspecto visual, e em seguida, em um salto, trabalha diretamente com a escrita, o que atrapalha e dificulta a aprendizagem da Sara. Esse aspecto deve ser considerado uma questão fundamental para ser resolvida o mais rápido possível pela Secretaria de Educação.

Foi notado também que o momento em que a atividade é grupal, como a apresentação da música em Libras, a Sara ficou distraída, assim ela precisaria inicialmente de um trabalho mais focado, mais individualizado, com menos alunos, com uma só língua. Isso nos diz que ela ainda não consegue se concentrar ou ainda não está no nível de um atendimento grupal, o que geralmente é denominado de inclusão escolar.

Além disso, nota-se que houve momentos de extrema riqueza que contribuíram para a aprendizagem da Sara, como os diversos exercícios desenvolvidos sobre o alfabeto, os desenhos dos animais, as fichas espalhadas pela escola, mas o que se busca é uma metodologia adequada com recursos visuais didáticos que proporcionem a inclusão de fato, da Sara ao grupo, pois a turma é interessada na Libras e na própria criança surda, e ao ver a preocupação da PR em achar que a sua aluna está sendo prejudicada por não ter acesso a conteúdos que trabalham a fonética, como o reconhecimento das rimas em um poema, foi sugerido a mudança de metodologia e didática, como por exemplo, o uso do método de contos, por atrair a atenção de todos os alunos e ainda mais a de Sara que durante todo esse período demonstrou interesse em conhecer os sinais de diversas figuras ilustradas encontradas em gibis e em histórias de literatura.

Notou-se um comprometimento da PR com o desenvolvimento de Sara, assim como, com seu processo de inclusão escolar. Porém, fica impossível contribuir decisivamente com este processo, se a professora possui doze alunos ouvintes, a impossibilidade de utilizar duas línguas e seu parceiro de trabalho pedagógico, depende na maior parte das vezes, de sua iniciativa. Além do mais, Sara não possui ainda uma língua e está em uma sala na qual os colegas utilizam a língua portuguesa.

Em suma, observa-se que Sara está adquirindo e aprendendo Libras nos contextos familiar e escolar, ainda que muito mais neste último do que no primeiro. Mas, em ambos percebe-se que mudanças poderiam acelerar o processo, tais como: Os pais aprenderem e utilizarem Libras o mais breve possível, a escola possuir um profissional com formação adequada para ensinar Libras e contribuir com a construção da identidade surda de Sara. Nesse sentido, precisa rever suas concepções de inclusão escolar, especialmente quando se refere ao que estou chamando de inclusão escolar bilíngue.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Ao rememorar minha trajetória pessoal e acadêmica e as relações construídas com estudo de caso de uma criança surda, passei a refletir e compreender sobre minha constituição pessoal e de futura pedagoga. Os desafios encontrados, as dúvidas pensadas, as reflexões construídas ampliaram a minha visão acerca da aprendizagem de alguém. A pensar como alguns pequenos fatores, pequenos gestos, tratamentos, refletem na construção pessoal do sujeito, principalmente do sujeito pesquisado.

As orientações realizadas com a professora da Universidade de Brasília, Edeilce Aparecida Santos Buzar, também fizeram perceber que na educação, por mais que hajam inúmeros empecilhos, é possível construir uma boa e qualificada educação para crianças surdas, além do mais, cooperaram na elaboração de ideias, de novos caminhos e estratégias educacionais para a formação pessoal do sujeito surdo, de uma constituição da identidade surda.

Assim, esses aspectos, e a experiência vivida com a professora Cintia, citada no memorial, auxiliaram na constituição pessoal, de estudante e futura profissional; ensinaram-me a ser uma nova pessoa, com novas perspectivas e pensamentos. Dessa forma, pretendo aprofundar os estudos na Língua Brasileira de Sinais, pois reconheço a necessidade da proficiência nessa língua para melhor desempenho profissional. Se possível, planejo fazer uma pós-graduação nessa área ou iniciar o curso de graduação de licenciatura de língua de sinais para futuramente ser uma intérprete ou professora de Libras na educação básica para assim, poder contribuir de forma concreta com o crescimento e melhoria da Educação de Surdos no Brasil.

REFERÊNCIAS

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

QUADROS, Ronice Müller. **Paradigma gerativista de aquisição da linguagem**. In: FINGER, Ingrid & QUADROS, Ronice Müller. *Aquisição da linguagem*. Editora da UFSC. Florianópolis. 2008. 46-82p.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 45-101 p.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortezo. p. 84-102.

KARNOPP, Lodenir. **Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005.

Saussure- Uma Teoria da Linguagem. Encontrado em: <<https://ricardovigna.wordpress.com/estudos-de-semiotica-e-filosofia-da-linguagem/1-1-a-importancia-da-linguagem/>> Acesso em 27 maio 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 5ed. São Paulo, Cultrix, 1973, 15-19 p.

Comparação entre as teorias de aquisição e aprendizagem da língua. Encontrado em: <<http://www.webartigos.com/artigos/comparacao-entre-as-teorias-da-aquisicao-e-aprendizagem-das-linguas/94573/>> Acesso em 27 Maio 2016.

SILVA, Beatriz da. **A concepção da linguagem numa perspectiva inatista**. Cadernos do CNLF, Vol XII, nº 06. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008, 14 p. Encontrado em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/06/01.pdf>> Acesso 27 Maio 2016.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010, 44-58 p.

CAIADO, Elen Cristine Maia Campos. **A importância do teste da orelhinha nos bebês recém-nascidos; Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/fonoaudiologia/a-importancia-teste-orelhinha-nos-bebes-recelemnascidos.htm>>. Acesso em 13 de junho de 2016.

Do AASI para o IC. Encontrado em:<<http://cronicasdasurdez.com/do-aasi-para-o-ic/>> Acesso em 13 Junho 2016.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades.** Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, 1 Vol , n 3, 1996, p. 5

As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. Encontrado em:<<http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiiv3n1/120.pdf>> Acesso em 13 Junho 2016.

Língua Brasileira de Sinais II. Encontrado em:<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua_de_Sinais_II_para_publicacao.pdf> Acesso em 04 Julho 2016.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008

Pesquisa qualitativa- tipos fundamentais. Encontrado em:<<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>> Acesso em 20 Julho 2016.

Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. Encontrado em:<http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf> Acesso em 20 Julho 2016.

Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. Encontrado em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004> Acesso em 29 Julho 2016.

KAIL, Michèle. **Aquisição de linguagem.** 1 ed. São Paulo: Parábolas, 2013.118p.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003. 155p.

CARMOZINE, Michele M.; NORONHA, Samanta C. C. **Surdez e Libras.** São Paulo: Hub Editorial, 2012. 111 p.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248p.

BASSO, Idavania; STROBEL, Karin; MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras-L1.** UFSC, Florianópolis, 2009, p.47.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007. 206p.

LILLO-MARTIN, Diane. et al. **O inicial e o tardio na aquisição da linguagem: aspectos de questões WH na Língua Americana de Sinais**. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre Pedagogia e Linguística*. 2 Vol. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BUZAR, E.A.S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais**. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

MACIEL, F. I. P., **Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**, Belo Horizonte. Faculdade de Educação-UFMG, 2001, p. 125-130.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto**. 8 ed. Rio de Janeiro: Waltprint Gráfica e Editora, 2007, p. 187

BUZAR, Edeilce; KELMAN; Celeste. **A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões**. Rio de Janeiro, n 37, 2012, p. 13

QUADROS, Ronice; SCHMIEDT, Magali L. P. **A Libras e a sua importância no processo de alfabetização em língua portuguesa**. in: *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, 2006, p. 25- 44.