



Libras – língua brasileira de sinais

Libras – língua brasileira de sinais

Kate Mamhy Oliveira Kumada

© 2016 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Guilherme Alves de Lima Nicésio

Editorial

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K95l Kumada, Kate Mamhy Oliveira
Libras – língua brasileira de sinais / Kate Mamhy
Oliveira Kumada. – Londrina : Editora e Distribuidora
Educacional S.A., 2016.
260 p.

ISBN 978-85-8482-606-3

1. Língua brasileira de sinais. I. Título.

CDD 419

Sumário

Unidade 1 Fundamentos históricos e conceituais da educação de surdos	7
Seção 1.1 - Fundamentos históricos e políticos	9
Seção 1.2 - Abordagens de ensino e concepções de surdez	21
Seção 1.3 - Aspectos biológicos da surdez	33
Seção 1.4 - Identidade surda	47
Unidade 2 O surdo na escola	63
Seção 2.1 - Modelos de educação para surdos	65
Seção 2.2 - Tradução e interpretação de Libras	77
Seção 2.3 - A língua portuguesa como segunda língua para surdos	87
Seção 2.4 - O ensino de Libras como primeira e como segunda língua	99
Unidade 3 Aspectos linguísticos e culturais da Libras	113
Seção 3.1 - Introdução aos estudos linguísticos da Libras	115
Seção 3.2 - Cultura surda	129
Seção 3.3 - Fonologia da libras	145
Seção 3.4 - Morfologia da libras	163
Unidade 4 Aspectos gramaticais da Libras	185
Seção 4.1 - Pronomes e adjetivos	187
Seção 4.2 - Verbos	209
Seção 4.3 - Flexão verbal e nominal na Libras	223
Seção 4.4 - A sintaxe na Libras	243

Palavras do autor

Em plena era da informação, ainda existem pessoas que acreditam que, no Brasil, todos falam português do "Oiapoque ao Chui". Essa crença é desmitificada quando se descobre que além de mais de 180 línguas indígenas e 30 línguas de imigrantes, o Brasil reconheceu oficialmente, por meio da Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua natural das comunidades surdas do país. A oficialização dessa língua tem implicações em diversas esferas sociais, garantindo o direito do reconhecimento da Libras como língua de manifestação e expressão das pessoas surdas no acesso à educação, à saúde, à cultura, ao trabalho etc. Logo, para receber os sujeitos surdos nas escolas, empresas, hospitais, delegacias e fóruns, assim como em outros espaços da sociedade, funcionários e gestores precisam estar preparados para lidar com a Libras. Entende-se, portanto, a aprendizagem desse sistema linguístico como essencial para a formação profissional e pessoal. Diante disso, esta disciplina tem o objetivo de apresentar os fundamentos e a língua que possibilita o ensino-aprendizagem de surdos.

Cabe salientar que, para um bom aproveitamento do seu aprendizado e do desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas que serão exploradas nesta disciplina, é essencial que você realize as leituras atentamente, teste seus conhecimentos durante a realização dos exercícios que serão propostos e busque de forma comprometida, por meio de disciplina e autoestudo, refletir sobre os conteúdos.

O percurso do seu estudo foi organizado da seguinte forma: na Unidade 1, você conhecerá os aspectos históricos, políticos e conceituais envolvendo as línguas de sinais e a surdez. Na Unidade 2, refletirá sobre o papel da Libras com relação ao surdo na escola. Os aspectos linguísticos e culturais da Libras serão debatidos na Unidade 3; já seus aspectos gramaticais, na Unidade 4.

Assim, convido você ao aprendizado de uma nova língua e cultura. Aceita o desafio?!

Fundamentos históricos e conceituais da educação de surdos

Convite ao estudo

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é oficialmente a língua de comunidades de pessoas surdas no Brasil. Entretanto, dentre pouco mais de 9 milhões de pessoas identificadas com alguma dificuldade em ouvir pelo censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010), nem todas conhecem e utilizam a Libras como meio de comunicação. Por que isso ocorre? Para compreender essa questão e desenvolver a competência geral deste estudo embasada em "conhecer os fundamentos e a língua que possibilita o ensino-aprendizagem de surdos", elencamos os seguintes objetivos específicos de aprendizagem desta unidade: 1. Compreender o processo histórico e político da educação de surdos; 2. Identificar as diferentes abordagens de ensino e concepções sobre o surdo e a surdez; 3. Reconhecer as implicações dos aspectos biológicos da surdez no desenvolvimento linguístico do sujeito; 4. Entender a importância da Libras no processo de construção identitária das pessoas surdas.

Para um frutífero diálogo entre teoria e prática, seu aprendizado se dará por meio da resolução de uma situação geradora de aprendizagem em torno da história de Clarice, uma professora de ensino fundamental que buscará orientar Luzia, a mãe de uma de suas alunas. Observando que sua aluna Mariana estava bastante abatida, comprometendo seu rendimento em sala de aula, Clarice chamou a mãe da aluna para uma conversa e descobriu que o motivo da desatenção de sua aluna provinha do diagnóstico de perda auditiva de seu irmãozinho. A família estava abalada com a notícia e Luzia estava confusa, pois o médico recomendara a ela não permitir nenhum contato de João Pedro com a língua de sinais. Contudo, Luzia assistiu ao jornal e viu uma pesquisa que comprovou como as crianças surdas que aprendem Libras têm melhor desempenho na escola quando comparadas às que são privadas do

ambiente escolar. Como Clarice poderá ajudar Luzia a decidir se estimula ou inibe o aprendizado da Libras em relação ao seu filho? Afinal, quais as implicações da Libras na educação de surdos? Para isso, Clarice deverá retomar os conhecimentos adquiridos durante sua graduação, quando cursou a disciplina de Libras.

Para resolução dessa situação-problema, a primeira unidade está organizada em quatro seções, possibilitando um olhar ampliado sobre a história da educação de surdos (na Seção 1.1), sobre as concepções e abordagens que circulam nesse contexto sociolinguisticamente complexo (na Seção 1.2), sobre as questões envolvendo os aspectos biológicos da surdez (na Seção 1.3) e, na última seção, conhecimentos sobre as identidades surdas (Seção 1.4).

Seção 1.1

Fundamentos históricos e políticos

Diálogo aberto

Clarice se formou recentemente no curso de Pedagogia e, em sua universidade, a disciplina de Libras já era obrigatória. O aprendizado adquirido em tal curso será muito útil para que ela possa ajudar Luzia, mãe de sua aluna Mariana, que está muito aflita após ter identificado que seu filho mais novo possui uma perda auditiva. Luzia foi orientada pelo médico que para o sucesso do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de João Pedro, ele deve ser mantido longe da língua de sinais. Contudo, Luzia assistiu a uma reportagem na televisão, na qual uma pesquisa realizada comprovou que ao estudar com professores e colegas fluentes em Libras, as crianças surdas aprendem mais e melhor. Luzia ficou muito confusa e então questionou Clarice: "Você que é professora, sabe me dizer por que o médico disse que a língua de sinais é prejudicial ao João Pedro e a reportagem da TV defende o contrário? Por que discursos tão diferentes?"

Essas questões remetem a outras questões, tais como: essa divergência de posicionamentos é recente? Qual o embasamento da fala do médico sobre a língua de sinais ser prejudicial aos surdos? Para responder a todas essas indagações, Clarice deverá resgatar os conteúdos sobre os fundamentos históricos e políticos da educação de surdos que irão elucidar as razões pelas quais há posições tão divergentes acerca da língua de sinais.

Nesse sentido, o objetivo desta seção, ou seja, "compreender o processo histórico da educação de surdos", favorecerá a resolução do problema de Clarice, pois assim será possível identificar os desdobramentos da educação de surdos ao longo da história, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média e Moderna até os dias atuais.

Nessa trajetória, você deverá ficar atento à forma como a língua de sinais surgiu na educação de surdos e quais os efeitos (positivos ou negativos) dela sobre o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico. Também é importante observar as alterações na legislação concernentes aos direitos de pessoas surdas ao longo dos anos, bem como o papel dos educadores nesse processo.

Não pode faltar

Desde a Antiguidade as pessoas surdas tiveram diferentes tratamentos na sociedade. Os egípcios conferiam um ar de misticismo aos surdos, pois acreditavam que por sua forma peculiar de se comunicar, eles eram capazes de transmitir mensagens dos deuses ao faraó. Enquanto isso, os gregos, por atribuírem um alto valor à perfeição física e à oratória, condenavam os surdos à morte, uma vez que eles não atendiam aos padrões exigidos na época. Sem direito à vida em sociedade, esse também era o destino das crianças surdas nascidas na Roma Antiga, quando eram lançadas ao rio Tibre (CARVALHO, 2007).

Apenas no século VI, a partir do código de Justiniano, as pessoas surdas passaram a ser consideradas pela lei. Contudo, o código de Justiniano promulgava que somente os surdos que falassem (oralmente) poderiam herdar fortunas, se unir em matrimônio e ter propriedades. Os surdos que não conseguissem se comunicar através da fala oral, tal como as pessoas ouvintes se comunicam, estariam então privados de tais direitos (CARVALHO, 2007).

Até a Idade Média as pessoas surdas vivenciaram uma fase de exclusão, eram consideradas ineducáveis e incapazes de exercer um ofício, vivendo à margem da sociedade, muitas vezes em condições sub-humanas (SACKS, 1998). Durante a Idade Média, com a ascensão da Igreja Católica, surgiu um novo paradigma que, na linha do tempo feita por Piza (2007), foi intitulado de "Assistencialismo". O indivíduo surdo deixou de ser visto como sub-humano, passou a ser defendido pela Igreja como um ser dotado de alma, e seus cuidadores eram tidos como pessoas tolerantes e caridosas.



Refleta

E nos dias atuais? Ainda permanece essa visão atribuída aos profissionais que se dedicam a atuar na área da educação especial como pessoas que têm um dom de Deus? A história nos mostra que essa representação teve início na Idade Média, quando a Igreja acolheu esse público, mas não desinteressadamente, pois sob seus cuidados, ela detinha os direitos sobre todos os bens e herança destinados a esses indivíduos.

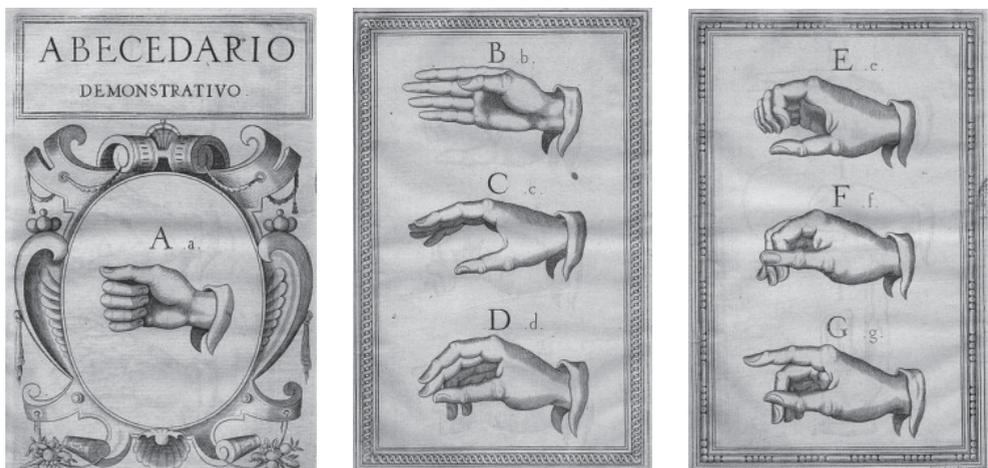
Foi exatamente por estarem sob os cuidados da Igreja que os primeiros educadores de surdos da história surgiram desse contexto. Segundo Carvalho (2007), em 700 d.C., o arcebispo John Berveley se interessou pela esperteza de um rapaz surdo e se propôs a ensiná-lo a ler e escrever. Com o êxito da educação do rapaz, as pessoas ficaram impressionadas e tomaram-no como um milagre de Deus. Assim que a sociedade percebeu a possibilidade de os surdos serem

educados, as famílias mais abastadas começaram a investir na educação de seus filhos surdos, especialmente os primogênitos que poderiam ser reconhecidos pela lei para herdarem os bens da família. Esse primeiro modelo de educação de surdos ainda era feito de forma individual ministrado por preceptores, em sua grande parte clérigos.

Nessa primeira fase, segundo Goldfeld (1997), foram criadas diferentes metodologias de ensino para os surdos, algumas baseadas na leitura e escrita, outras baseadas no ensino por meio de sinais, e ainda aquelas que admitiam apenas a oralidade como método de ensino.

Sob a vertente dos educadores que investiram no uso de sinais, cabe destacar os educadores espanhóis Pedro Ponce de León e Juan Pablo Bonet como os primeiros a explorarem o alfabeto manual (datilologia) como recurso didático e comunicativo (CARVALHO, 2007). De acordo com Reily (2004), os primeiros sinais, incluindo o alfabeto manual para o ensino de surdos, foi inspirado nos sinais utilizados pelos monges beneditinos que viviam sob o voto de silêncio. Muitos desses sinais criados na Europa, em 1620, apresentam semelhança com o atual vocabulário da Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme pode ser observado na Figura 1.1 e Figura 1.2 em que se comparam o alfabeto utilizado por Bonet e o alfabeto manual da Libras atualmente em uso no Brasil.

Figura 1.1 | Alfabeto manual produzido por Pablo Bonet, 1620



Fonte: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lengua_de_Signos_\(Juan_Pablo_Bonet,_1620\)_A.jpg?uselang=pt-br](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lengua_de_Signos_(Juan_Pablo_Bonet,_1620)_A.jpg?uselang=pt-br)> e <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lengua_de_Signos_\(Bonet,_1620\)_B,_C,_D.jpg?uselang=pt-br](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lengua_de_Signos_(Bonet,_1620)_B,_C,_D.jpg?uselang=pt-br)> e <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lengua_de_Signos_\(Bonet,_1620\)_E,_F,_G.jpg?uselang=pt-br](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lengua_de_Signos_(Bonet,_1620)_E,_F,_G.jpg?uselang=pt-br)>. Acesso em: 5 jul. 2015.

Figura 1.2 | Alfabeto manual da Libras



Fonte: CHOI et al. (2011, p. 100).

Embora o alfabeto manual tenha sido utilizado por diversos educadores, sob uma disputa pelo melhor método de ensino para surdos e visando atender à oralização dos surdos para que assim estes indivíduos pudessem ser reconhecidos pela lei da época, alguns profissionais começaram a se distanciar do método visual (como ficou reconhecido o ensino por meiosos sinais) em defesa do método oral (cuja base estava centrada na busca da normalização do surdo por intermédio do ensino da fala oral). O médico suíço Johann Konrad Amman, por exemplo, utilizava o alfabeto manual como um instrumento para atingir a fala oral, porém, assim que possível abandonava o recurso dedicando-se exclusivamente à oralidade. Amman era contra os sinais e defendia, inclusive, que seu uso atrofiava

a mente para o desenvolvimento da fala oral. Amman viveu no século XVII, mas de acordo com Moura (2000, p. 20), esse ainda é um argumento frequentemente alçado nos discursos oralistas atuais, utilizados para coibir o uso da língua de sinais, culpando-a “[...] sem nenhum respaldo científico ou de experiência vivida, de impedir o desenvolvimento da fala e das atividades ditas superiores”.

Desse modo, é possível observar que, logo no início da trajetória da educação de surdos, emergiu uma disputa entre dois métodos, a saber: o método oral e o método visual. Cabe destacar que a figura mais representativa do método visual foi certamente o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789), cuja contribuição ímpar propiciou a transição do modelo de ensino individual, restrito aos filhos de nobres, para o ensino coletivo e público por meio da língua de sinais francesa. Durante o século XVIII, os alunos surdos do abade L'Épée se tornaram educadores, e por sua vez multiplicadores do método visual, fundando escolas em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil (LANE, 1984).

A primeira escola para surdos do Brasil, atualmente conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi fundada no Rio de Janeiro, em 1857, pelo surdo francês E. Huet. Em decorrência da origem francesa de Huet, a língua de sinais francesa se misturou às línguas de sinais utilizadas pelos surdos brasileiros da época e deu origem a língua brasileira de sinais (CHOI et al., 2011, p. 13).



Exemplificando

Por essa razão o alfabeto manual da Libras da Figura 1.2 e o alfabeto europeu de Bonet (Figura 1.1) apresentam tantas semelhanças, assim como muitos sinais encontrados no vocabulário da Libras se aproximam do vocabulário da língua de sinais francesa.

No entanto, a divergência entre método visual e método oral se intensificou ao longo dos anos. Na Inglaterra, Thomas Braidwood fundou uma escola para surdos sob a abordagem oralista, ainda admitindo o uso temporário do alfabeto manual. Entretanto, na Alemanha, Samuel Heinicke (1727-1790), defensor do Oralismo Puro, criou uma escola para surdos, onde era vetado o uso da língua de sinais, do alfabeto manual ou da gesticulação espontânea. Para esse educador, os sinais eram altamente prejudiciais para o desenvolvimento da fala oral. Além disso, defendia que primeiro deveria se ensinar a criança surda a falar oralmente, para somente depois ensiná-la a escrever.

No século XIX, apesar de o método visual demonstrar maiores êxitos na educação de surdos, o método oral ainda reproduzia os discursos da Idade Antiga, defendendo que o surdo só poderia ser considerado normal se pudesse oralizar. Assim, com o intuito de resolver o impasse, em 1880, educadores de surdos de

todo o mundo se reuniram no II Congresso Internacional de Educação do Surdo, em Milão, para decidir sobre a língua de instrução das pessoas surdas. Porém, propositalmente, os surdos, mesmo os docentes, não foram convidados para esse evento, induzindo a votação pelo método oral e proibição da língua de sinais na educação e na comunicação com alunos surdos (CHOI et al., 2011).

Os anos seguintes ao Congresso de Milão, como ficou conhecido esse evento, o rendimento escolar do oralismo foi extremamente insatisfatório, apesar de os defensores do método oral (também conhecido como Oralismo) terem se fortalecido com os adventos da tecnologia eletroacústica, especialmente, a produção dos Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI), capazes de amplificar o som e aproveitar o resíduo auditivo daqueles que possuíam uma perda auditiva menor. Tudo isso parecia significar "a cura para a surdez", mas o que acontecia é que se gastava muito tempo para se ensinar o surdo a falar oralmente quando nem todos os surdos, mesmo com a contribuição do AASI, seriam beneficiados por essa abordagem de ensino. Nesse tempo depositado ao ensino da fala, o ensino da leitura e da escrita, bem como dos conteúdos escolares, eram relegados para segundo plano.

De acordo com Sacks (1998), um estudo feito pela Escola Gallaudet nesse período demonstrou o alto nível de surdos analfabetos funcionais, sendo que, em 1972, os alunos com 18 anos que concluíam o ensino médio nos Estados Unidos tinham um nível de leitura de quarto ano do ensino fundamental. Do mesmo modo, Carvalho (2007) apresenta exemplos na Itália e na França, de crianças surdas que, após 7 ou 8 anos de educação oralista, apresentaram desenvolvimento muito inferior ao da média nesse período. Com uma formação escolar precária, os surdos não conseguiam acessar empregos que exigiam maiores habilidades intelectuais, o que os restringia a realizar trabalhos manuais e mecânicos como oficinas de sapataria e encadernação (COSTA, 2009).

No entanto, apesar de proibida, as línguas de sinais continuaram a ser transmitidas de geração para geração graças aos jovens surdos, principalmente filhos de pais surdos, que se comunicavam às escondidas por meio das línguas de sinais em colégios e escolas residenciais (CARVALHO, 2007).

No decorrer do tempo, diante do fracasso oralista com relação ao desenvolvimento pedagógico e da linguagem, houve o resgate dos sinais realizado através de uma abordagem de ensino denominada Comunicação Total, cuja proposta se baseava no uso de sinais, escrita, pantomima, alfabeto digital e fala oral. A comunicação total emergiu ao mesmo tempo em que a língua de sinais foi resgatada pela comunidade científica. Isso ocorreu graças aos estudos do linguista William Stokoe que publicou na década de 1960 um artigo comprovando os aspectos linguísticos da língua de sinais americana (CHOI et al., 2011).

A Comunicação Total, assim como o oralismo, também não obteve êxito na escolarização de surdos, mas contribuiu para que o uso dos sinais fosse retomado no espaço formal de ensino. Assim, na década de 1980, os surdos se uniram para reivindicar o respeito aos seus direitos, em especial o direito de serem educados na língua de sinais. Esse movimento sensibilizou alguns educadores da área e, com isso, emergiu uma nova proposta de ensino para surdos: o bilinguismo. O bilinguismo se configurou pela abordagem educacional norteadas por duas línguas, sendo a língua de sinais considerada a primeira língua dos surdos e a língua majoritária, de preferência na modalidade escrita, a segunda.



Assimile

No Brasil, a abordagem bilíngue no contexto da surdez é representada pela Libras como sendo a primeira língua das pessoas surdas e a língua portuguesa como segunda língua.

O reconhecimento da Libras no ordenamento jurídico do país ocorreu por meio da Lei nº 10.436, em 2002, e sua regulamentação foi determinada no Decreto nº 5.626, em 2005. Essa conquista foi resultado de vários movimentos das comunidades surdas em prol do reconhecimento da condição bilíngue dos surdos nos mais diversos espaços, especialmente, na escola.



Pesquise mais

Leia o Decreto nº 5.626 que regulamenta a oficialização da Libras.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

Atualmente, países como os Estados Unidos, o Japão, a França, a Suécia, o Brasil, entre outros, aceitam e apoiam a abordagem bilíngue na educação de surdos. Contudo, em países como Moçambique e Irlanda essa aceitação ainda está em processo (CARVALHO, 2007).

Como pode ser observado, a partir de uma abordagem de ensino bilíngue, um novo cenário tem se desenhado na educação de surdos, tornando possível que eles alcancem graus acadêmicos mais elevados e desenvolvendo pesquisas sobre a surdez e a língua de sinais. Com isso, pesquisadores, artistas e os mais variados profissionais surdos têm construído atualmente um cenário bilíngue real e possível.



Vocabulário

Alfabeto Manual (ou datilologia): representação das letras do alfabeto através de diferentes configurações de mãos. Serve para soletrar nomes de pessoas, endereços, telefones, datas, números de documentos e palavras que não possuem tradução em Libras.

Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI): aparelhos auditivos utilizados para captar o som externo e amplificá-lo para o surdo.

Sem medo de errar

Diante da teorização apresentada, chegou o momento de identificar como o conhecimento sobre a história da educação de surdos pode auxiliar a resolução da situação-problema apresentada no início desta seção.

Cabe lembrar que Clarice é uma professora de ensino fundamental e teve em sua formação a disciplina de Libras, na qual aprendeu sobre os fundamentos históricos e políticos da educação de surdos e, com base nesse conhecimento, precisa responder a Luzia por qual razão o médico afirmou que a língua de sinais é prejudicial ao João Pedro enquanto a reportagem da TV apresentou o contrário.

Sendo assim, um primeiro passo consiste em explicar para Luzia que a divergência de posicionamentos entre a proibição e o incentivo da língua de sinais não é algo recente, mas que se estende desde o início da história da educação de surdos, quando a oposição era entre um método visual e um método oral, sendo um baseado no uso de sinais e o outro baseado em sua proibição.

Utilize então fatos históricos que sugerem semelhança com o contexto da situação-problema e/ou que demonstram as implicações da proibição do uso de sinais na educação de surdos, e quais são os embasamentos nos quais cada discurso está centrado, ou seja, o do médico e o da reportagem.



Atenção

Fique atento, pois muitos discursos com os quais compactuamos estão engendrados em grandes narrativas que se perpetuam ao longo do tempo como cópia fiel da realidade, mesmo sem terem nenhum embasamento científico, mas, simplesmente por se repetirem de geração em geração.

Avançando na prática

O direito ao trabalho e a história da educação de surdos

Descrição da situação-problema

Em virtude do artigo 93 da Lei nº 8.213, de 14 de julho de 1991, também conhecida como Lei de Cotas, foi determinado ao setor privado que as empresas com 100 (cem) ou mais funcionários são obrigadas a reservar de 2 a 5% de seus cargos a beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência. Desse modo, a empresa na qual Luciana atua, por ter um quadro numeroso de profissionais, precisou se adequar a tal legislação. Luciana trabalha no setor de recursos humanos na área responsável por fazer o recrutamento de profissionais; entre os candidatos ela selecionou Samuel, ele é surdo e acabou de concluir sua graduação em engenharia, seu currículo era repleto de cursos na área administrativa, um candidato ideal para uma das vagas executivas em aberto. Os gestores analisaram o currículo de Samuel e consideraram-no apto para tal vaga, mas quando Luciana contou-lhes que o candidato era surdo, os gestores recusaram a admissão de Samuel para a vaga executiva e o remanejaram para a vaga em aberto da copiadora (xerox). Os gestores afirmaram ser necessário respeitar a Lei de Cotas, mas como não acreditavam no potencial das pessoas com deficiência, as contratações se restringiriam às vagas que não exigissem grandes habilidades intelectuais. Luciana sentiu que precisava fazer alguma coisa para mudar a percepção dos gestores sobre profissionais com deficiência, desconstruindo visões equivocadas a respeito desses sujeitos, mas para não entrar em um embate direto com os gestores, resolveu então organizar algumas palestras de sensibilização aos gestores, divulgando maiores informações sobre as pessoas surdas. A primeira palestra será sobre a história da educação de surdos. Diante desse tema e da situação-problema vivenciada por Luciana o que você incluiria nessa pauta?



Lembre-se

As representações sobre os surdos como pessoas ineducáveis e inaptas para o trabalho se estendem no imaginário social desde a Antiguidade e, mesmo sem um respaldo científico ganham força no discurso da repetibilidade. Conhecer a história pode ser a alternativa de conflitar o senso comum à realidade.

Resolução da situação-problema

A ideia de Luciana em organizar uma palestra abordando potencialidades de profissionais surdos pode utilizar inúmeras informações da história da educação de surdos para demonstrar como a descrença na capacidade intelectual de pessoas surdas é algo reproduzido ao longo dos anos, desde a Antiguidade, mas que não corresponde à realidade. É possível sensibilizar os gestores demonstrando que na Antiguidade os surdos eram vistos como ineducáveis porque não podiam se comunicar oralmente, mas anos mais tarde foi comprovado que eles poderiam ser escolarizados e muitos se tornaram educadores, fundando escolas em diversas partes do mundo, incluindo Estados Unidos e Brasil. Sob a reivindicação de movimentos sociais organizados pelos próprios surdos em prol de seus interesses, um novo cenário tem se desenhado na educação de surdos através do bilinguismo, tornando possível que eles alcancem graus acadêmicos mais elevados. Com isso, pesquisadores, artistas e os mais variados profissionais surdos têm construído uma nova realidade, diferente daquela na qual eles eram restritos a trabalharem em oficinas de sapataria e encadernação.



Faça você mesmo

Se você pudesse ajudar Luciana na palestra, quais outros tópicos você sugeriria adicionar à pauta da palestra?

Faça valer a pena

1. Sobre a história da educação de surdos, identifique a alternativa correta:

- a) Na Antiguidade, os surdos obtiveram o direito de serem educados por meio da língua de sinais.
- b) Ponce de León e Pablo Bonet ficaram conhecidos como os primeiros educadores de surdos a utilizarem o alfabeto manual.
- c) Abade L'Épée era defensor do Oralismo Puro.
- d) O Congresso Internacional de Milão determinou a transformação do ensino individual para a criação de escolas para surdos.
- e) O educador Samuel Heinicke foi o precursor da Comunicação Total.

2. A história da educação de surdos no Brasil indica que a Libras teve grande influência da língua de sinais _____, em virtude do primeiro educador de surdos do país ter sido discípulo do Método

_____ apregoado pelo abade L'Épée.

Assinale a alternativa que completa as lacunas corretamente:

- a) alemã; Oral.
- b) suíça; Bilíngue.
- c) francesa; Visual.
- d) brasileira; Comunicação Total.
- e) americana; Oralismo Puro.

3. Sobre a Antiguidade e a história da educação de surdos, é correto afirmar que:

- a) Os egípcios acreditavam que os surdos eram mensageiros dos deuses ao faraó.
- b) Os romanos destinavam as pessoas surdas aos cuidados da Igreja.
- c) Os gregos cultuavam os surdos, pois perseguiam a perfeição por meio do silêncio.
- d) Na Roma Antiga, as crianças nascidas surdas eram curadas ao serem banhadas no rio Tibre.
- e) O Código Justiniano estendeu a todos os surdos o direito ao matrimônio e ao ofício.

Seção 1.2

Abordagens de ensino e concepções de surdez

Diálogo aberto

Nesta segunda seção, daremos continuidade à resolução da situação geradora de aprendizagem envolvendo Clarice, uma professora de ensino fundamental que está ajudando Luzia, mãe de sua aluna, a decidir se estimula ou inibe o aprendizado da Libras em relação ao seu filho, recentemente diagnosticado com uma perda auditiva.

Cabe lembrar que, na seção de estudos anterior, você aprendeu sobre a trajetória da educação de surdos, conteúdo que ajudou Luzia a compreender a origem dos discursos contraditórios envolvendo a Libras, contudo, ela está diante de um novo problema. Luzia descobriu que há três instituições para surdos em sua cidade, cada uma trabalhando sob uma abordagem de ensino distinta. A instituição "A" defende o tratamento da deficiência auditiva com o acompanhamento fonoaudiológico, aproveitamento do resíduo auditivo para o desenvolvimento da linguagem oral e se opõe ao uso da Libras. A instituição "B" declara estar preocupada com a comunicação e interação do surdo dentro de seu meio social, independente do meio pelo qual essa criança vai se comunicar (se por sinais, oralidade, escrita, imagens etc.), o importante é ela conseguir se expressar. No entanto, a instituição "C" é muito preocupada com a aquisição da Libras como primeira língua e defende que o aprendizado escolar dos surdos seja viabilizado de forma bilíngue. Diante desse cenário, confiando novamente na professora Clarice, Luzia a procurou com a dúvida: como decidir entre as três instituições especializadas encontradas?

Para ajudar Luzia na resolução dessa situação-problema, Clarice deverá resgatar seus conhecimentos sobre as principais abordagens de ensino para surdos, especialmente a abordagem de ensino oralista e a abordagem de ensino bilíngue, bem como a concepção de surdez na qual cada uma está circunscrita, ou seja, se pertence a uma concepção socioantropológica ou patológica da surdez. Mas, como reconhecer as características de cada abordagem educacional? O que cada uma delas preconiza? Quais as implicações na formação social, educacional e linguística do sujeito surdo que opte por uma ou outra abordagem?

Com base no exposto, esta seção tem como objetivo identificar as diferentes abordagens de ensino e concepções sobre o surdo e a surdez. Para isso, esteja

atento às características de cada abordagem e como concebem o sujeito surdo na sociedade. Pensando como um profissional da educação (uma vez que a personagem Clarice é uma professora), é pertinente cotejar qual delas respeita a condição linguística das pessoas surdas, promovendo melhor desenvolvimento escolar. Além disso, não deixe de observar a relevância do uso das terminologias mais adequadas nesse contexto; você aprenderá que, por exemplo, a escolha lexical pela expressão surdo ou deficiente auditivo perpassa a adesão por diferentes perspectivas teóricas.

Não pode faltar

Como você aprendeu anteriormente, a história da educação de surdos perpassa por três principais abordagens de ensino, a saber: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Conhecer sobre essas três abordagens importa, sobretudo, para os professores que precisam de clareza nos delineamentos de sua prática pedagógica.

O Oralismo se baseia, principalmente, no ensino da fala oral, no treino da leitura orofacial (ou leitura labial) e no uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou do Implante Coclear (IC). Seus defensores têm se fortalecido, especialmente, pelas contribuições dos avanços tecnológicos a partir dos quais afirmam "tratar a deficiência auditiva" e/ou "reabilitar o deficiente auditivo" ou o "paciente". A visão inscrita nesse contexto social oralista reproduz e naturaliza expressões como "deficiente auditivo" ou "D.A."

Dentro dessa vertente, segundo Goldfeld (1997), apenas a língua oral é reconhecida como mediadora da comunicação e da interação e, além da proibição do uso de sinais, Poker (2008) afirma que os oralistas também orientam para: 1. A intervenção precoce do tratamento fonoaudiológico; 2. O esforço e dedicação de tempo da família para estimular a criança surda conforme recomendado pelos seus profissionais; 3. Um trabalho articulado entre a família e os profissionais envolvidos com a educação da criança surda, tais como o fonoaudiólogo, o professor etc.; e 4. O uso do AASI ou do implante coclear.

O AASI, como o próprio nome indica, consiste em um aparelho de amplificação sonora individual utilizado com o objetivo de amenizar ou reduzir o deficit auditivo. Para as perdas auditivas mais baixas, o AASI demonstra bons resultados, mas para aqueles com maior comprometimento auditivo a contribuição do AASI é insuficiente para propiciar ao surdo escutar os sons da fala oral. Para esses casos mais graves, os oralistas recomendam a intervenção cirúrgica por meio do implante coclear.

Durante o treinamento auditivo a criança surda é estimulada para aprender a ouvir, visto que, diante de uma perda auditiva, ela não realizou esse aprendizado

de forma natural tal como ocorre com seus pares ouvintes. Assim, as terapias fonoaudiológicas podem intervir com o estímulo à consciência auditiva (capacidade de reagir a um estímulo sonoro), atenção auditiva (capacidade de concentrar-se nos estímulos auditivos), localização auditiva (capacidade de localizar a origem do som em um ambiente ruidoso ou não), identificação auditiva (capacidade de reconhecer os diferentes sons e atribuir significado a cada um), discriminação auditiva (habilidade de diferenciar os sons), memória auditiva (capacidade de reter, reconhecer e reproduzir os estímulos sonoros), evocação (capacidade de resgatar a memória auditiva e utilizá-la rapidamente), memória auditiva sequencial (habilidade para perceber e reproduzir os sons na mesma ordem em que foram produzidos), entre outras.

Do mesmo modo, o treinamento fonoarticulatório visa propiciar à criança surda o aprendizado da fala oral, uma vez que, em virtude de seu comprometimento auditivo, a comunicação oral não ocorre de forma natural. Além de treinar a articulação dos fonemas e a combinação de vogais e consoantes na formação de palavras e frases, o treinamento da fala estimula o uso adequado da respiração, da voz, do ritmo e da entonação.



Refleta

Você já imaginou a realidade da criança surda que aprende, por meio de um treino fonoarticulatório, a verbalizar palavras que ela não consegue ouvir? Ela aprende a repetir articular sons e aglutiná-los em sílabas, palavras e frases, contudo ela não ouve o que fala. É possível dizer que esse aprendizado é significativo para todas as crianças surdas?

Outro treinamento com o qual os defensores do oralismo se fundamentam na reabilitação dos surdos consiste na leitura orofacial (LOF). O conceito de leitura orofacial é mais amplo que o de leitura labial, cuja representação está associada a uma atenção dedicada apenas à articulação dos lábios. A LOF entende que a leitura dos lábios é uma das habilidades comunicativas que o surdo deve apresentar, mas que as expressões faciais tal como o olhar e o movimento da cabeça são fundamentais para se conseguir interpretar adequadamente entonações e sentidos contidos na mensagem verbalizada como, por exemplo, a ironia e o sarcasmo (KOZLOWSKI, 1997).



Assimile

Leitura labial é, portanto, um conceito limitado do domínio que as pessoas surdas e/ou deficientes auditivas realizam, pois, para uma boa

compreensão na mensagem verbalizada pelos ouvintes, é necessário realizar a leitura orofacial. Apesar disso, segundo Milanez (2008), o aprendizado da LOF também é um recurso limitado, visto que analisar o formato da boca, posição da língua, nasalidade e outros elementos envolvidos na articulação da boca são complexos. Além disso, outros aspectos podem influenciar a LOF, tal como um local com pouca iluminação, se o surdo não tiver uma boa percepção visual, se o interlocutor não apresentar uma boa articulação dos lábios etc. Segundo Reily (2004), é necessário lembrar que os surdos não nascem sabendo a LOF (ou a leitura labial), esta é uma técnica adquirida em um contexto clinicofonoaudiológico, que exige aperfeiçoamento com os anos. A autora salienta ainda as inúmeras crianças de classes socioeconômicas desfavorecidas que não têm oportunidade de obterem um trabalho terapêutico em fonoaudiologia especializada. E lembra que “os equívocos na interpretação da leitura de lábios, podem chegar a 60%” (ibid., p. 127), pois “é possível ler o formato do lábio, mas não a posição da língua dentro da boca, assim um mesmo formato de lábios e posição da língua servem para emitir o som t e d, ou r, l e n, por exemplo, provocando muitas dúvidas de interpretação” (ibid., p. 127). Assim o trabalho de interpretação da mensagem com a LOF depende de técnica, mas em grande parte da intuição do sujeito surdo.

O processo de aprendizado dos treinamentos auditivo, fonoarticulatório e da leitura orofacial são bastante complexos e passíveis de críticas por inúmeros sujeitos surdos que educados nessa vertente, mesmo após muitos anos, não lograram êxito.



Assimile

O oralismo é, portanto, uma abordagem educacional baseada no ensino da fala oral e no aproveitamento do resíduo auditivo dos surdos, através do AASI ou do implante coclear. Pessoas com uma perda auditiva leve ou moderada tendem a apresentar ótimos resultados na aquisição da língua oral sob os pressupostos oralistas. Entretanto, o êxito é menor entre aqueles com uma perda auditiva mais grave. Assim, é preciso ter cautela e não generalizar os resultados da abordagem oralista.

Segundo Ciccone (1990), reconhecendo a insuficiência e a rigidez do Oralismo no atendimento das necessidades da criança surda, surgiu na década de 1960 a Comunicação Total. Conforme Paccini (2007), a Comunicação Total foi considerada no Brasil mais do que uma metodologia, foi uma filosofia educacional

apoiada na língua falada oralmente, no alfabeto manual, no uso de sinais, imagens, apontamentos e na língua escrita. Esse método combinado de recursos era possível, pois a Comunicação Total não visava ao desenvolvimento linguístico e sim à comunicação, à interação, ao desenvolvimento afetivo e cognitivo do surdo (CICCONE, 1990).

No entanto, a fala oral expressada, concomitantemente, ao uso dos sinais produziu o que muitos denominaram de "bimodalismo" ou de "português sinalizado". O bimodalismo consiste na fala oral acompanhada de sinais, porém essa concomitância desconsidera e desrespeita as especificidades da estrutura da língua de sinais que não ocorre sob a mesma organização da fala oral. Os sinais dentro dessa prática se tornam um amontoado de palavras sem uma estrutura clara e bem definida, usado simplesmente de forma complementar para apoiar a oralidade e/ou a escrita.



Exemplificando

Para exemplificar a forma como as estruturas da língua portuguesa e da Libras se diferem, é oportuno destacar que, conforme Choi et al. (2011), apesar de haver frases em Libras que se norteiam pela ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), a maioria dos surdos utilizam a estrutura sintática tópico-comentário. Isso quer dizer que, por exemplo, para traduzir em Libras a frase "Eu gosto de maçã" será invertida a posição do enunciado para "MAÇÃ EU GOSTAR", pois o tópico da frase é a "MAÇÃ" e o comentário é "EU GOSTO". Do mesmo modo, a frase "Onde é o banheiro?" seria representada em Libras como: "BANHEIRO ONDE?" Além de deslocar o pronome interrogativo "ONDE" para o final da frase (QUADROS; KARNOPP, 2004) é possível observar que o artigo "o" e o verbo "ser/estar" são omitidos da frase em Libras. Se alguém enunciar os sinais "ONDE É O BANHEIRO?", essa estrutura não representará a sintaxe da Libras e, por sua vez, poderá ser caracterizado como um bimodalismo e não como Libras.

Em oposição à Comunicação Total, o Bilinguismo no Brasil defende o uso da Libras de forma autônoma, ou seja, respeitando que a estrutura linguística da Libras se organiza de forma diferente da língua portuguesa. A abordagem de ensino bilíngue apregoa a Libras como a primeira língua dos indivíduos surdos e a língua portuguesa em sua modalidade escrita e oral como sua segunda língua. Outra premissa do bilinguismo é a de que o aprendizado da língua portuguesa, bem como os demais conteúdos escolares, se darão por meio da primeira língua do aluno surdo, ou seja, por meio da Libras.

Contudo, o bilinguismo envolve muito além da presença de duas línguas no

contexto educacional de aprendizes surdos, pois defende o surdo como um sujeito bilíngue e bicultural, assumindo suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias. Nessa direção, apoia o contato e a comunicação precoce de crianças surdas com pares e adultos também surdos, com os quais podem compartilhar vivências e experiências visuais de mundo por meio da língua que lhes é natural, a Libras (QUADROS, 1997).

Grande parte dos programas que se propõe bilíngue também se preocupa com o ensino da Libras aos familiares e profissionais que atuam junto às crianças e jovens surdos, propiciando cursos para esse público, com o objetivo de favorecer a interação e a comunicação por meio de um sistema linguístico padrão como a Libras (LOPES, 2000; SILVA; GESUELI; KAUCHAKJE, 2003; GOLDFELD, 2006).

Na mesma direção, a legislação vigente respalda a abordagem de ensino bilíngue aos alunos surdos, por exemplo, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) quando determinam a disciplina de Libras como obrigatória em cursos de Educação Especial, Licenciatura e Fonoaudiologia (e como optativa nos demais cursos de graduação), ou ainda, no Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), ao determinar que a educação bilíngue para surdos é constituída por professores de Libras (prioritariamente surdos) e professores bilíngues (que irão ministrar as demais disciplinas curriculares em Libras e na modalidade escrita da língua portuguesa). Medidas como essas foram conquistas do fortalecimento das comunidades surdas brasileiras que reivindicam maior reconhecimento da condição bilíngue dos cidadãos surdos.

Além de implicações no processo escolar dos surdos, o bilinguismo busca distanciar o surdo da visão patologizante na qual o Oralismo o situou. Para os defensores dessa abordagem, o surdo não se trata de uma pessoa deficiente que precisa ser tratada, mas de um sujeito bilíngue que precisa ser respeitado, e essa característica faz das comunidades surdas minorias linguísticas no país, tal como os grupos indígenas e comunidades de imigrantes que também não têm a língua portuguesa como primeira língua.

Essas duas diferentes posturas diante da surdez convergem no que se denomina de concepção clinicopatológica e concepção socioantropológica (CHOI et al., 2011).

A representação da surdez como deficiência está associada a uma concepção clinicopatológica, que focaliza o que falta na pessoa surda, ou seja, sua audição. E, por isso, busca tratar, reabilitar e "normalizar" o surdo para conviver com a sociedade ouvinte. Por outro lado, a ideia de diferença linguística e cultural apreendida pela comunidade surda (FENEIS, 1999) e por muitos estudiosos bilíngues da área está em consonância com uma concepção socioantropológica, que aloca os surdos

nas discussões acerca das minorias linguísticas. Por essa razão, adeptos dessa visão da surdez rechaçam expressões como "deficiente auditivo", "D.A.", "paciente", "tratamento" e "reabilitação", pois interpretam a surdez como um contexto de bilinguismo e não como uma doença. De acordo com Choi et al. (2011) alguns estudiosos e militantes das comunidades surdas, adeptos dessa ótica chegam a utilizar o termo Surdo com a inicial maiúscula para marcar de forma mais acentuada o posicionamento teórico e político diante da surdez.



Pesquise mais

Para elucidar a ideologia inerente ao uso de cada terminologia leia o capítulo escrito pela linguista aplicada Audrei Gesser no e-book "Estudos Surdos IV":

GRESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2009. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/14>>. Acesso em: 15 mar. 2016

Desse modo, ao realizar a escolha lexical por um ou outro termo, ou seja, por deficiente auditivo ou por surdo, você estará implicitamente se posicionando entre uma ou outra abordagem de ensino. Geralmente, os sujeitos que foram educados dentro da abordagem oralista irão se identificar com a expressão "deficiente auditivo", enquanto aqueles que cresceram sob influência da língua de sinais irão se reconhecer como "surdos". Na dúvida, lembre-se de que os surdos usuários da Libras, em sua grande maioria, preferem ser chamados de surdos e não de deficientes.

Por fim, cabe destacar ainda que o diagnóstico de uma perda auditiva é realizado sempre por meio de um acompanhamento clínico, assim o primeiro contato da família com a surdez é orientado por profissionais da área médica que, em geral, estão inseridos no discurso patológico da surdez. Por essa razão, desconhecendo outros caminhos e abordagens de ensino, as famílias tendem a encaminhar seus filhos para a abordagem oralista. Contudo, após anos de treinamento auditivo e fonoarticulatório, aqueles que não conseguem se adaptar a essa abordagem são tidos como "fracassados" e, comumente, direcionados pelos próprios oralistas para a língua de sinais. Essa realidade tem feito com que muitos surdos dediquem a infância e, muitas vezes, a adolescência ao aprendizado da oralidade mesmo sem garantias de sucesso, chegando tardiamente ao contato com a Libras e, por consequência, ao processo de escolarização efetivo. Segundo Gesser (2009), a experiência com o Oralismo se tornou tão traumática para muitos surdos educados nessa abordagem que hoje, ao se tornarem adultos, independentes e livres para se comunicarem por meio da Libras, não recomendam a abordagem de ensino

oralista e lutam para que as legislações se cumpram e a educação bilíngue seja uma realidade para todas as crianças e jovens surdos.



Vocabulário

Fonoarticulatório: faz referência aos órgãos fonoarticulatórios, ou seja, os órgãos responsáveis pela emissão da voz através da fala oral. Os órgãos fonoarticulatórios são constituídos basicamente pela boca, laringe, faringe, fossas nasais e fauces (zona entre a boca e a faringe).

Implante coclear: trata-se de um procedimento cirúrgico para implantação de um dispositivo eletrônico que permite estimular eletricamente o nervo auditivo, substituindo o que deveria ser feito pelas células ciliadas da cóclea. Assim como o AASI, cabe lembrar que o implante coclear pode não ser eficiente para determinados casos de surdez.

Sem medo de errar

Após a leitura e o aprendizado sobre as abordagens de ensino e concepções de surdez, certamente, você conseguirá resolver a situação-problema apresentada nesta seção de estudo.

Como foi discorrido anteriormente, Luzia é mãe de João Pedro, recentemente diagnosticado com uma perda auditiva, e tem contado com a ajuda da professora Clarice que, por ter cursado a disciplina de Libras durante sua graduação de Pedagogia, acumulou conhecimentos sobre a surdez para elaborar orientações na área educacional. A mãe de João Pedro quer encaminhá-lo a uma instituição especializada em educação para surdos, mas descobriu em seu município três espaços, cada qual sob uma abordagem de ensino distinta. A instituição "A" defende o tratamento da deficiência auditiva com o acompanhamento fonoaudiológico, aproveitamento do resíduo auditivo para o desenvolvimento da linguagem oral e se opõe ao uso da Libras. A instituição "B" declara estar preocupada com a comunicação e interação da pessoa com deficiência auditiva dentro de seu contexto social, independente do meio pelo qual essa criança se comunicará (seja por sinais, oralidade, escrita, imagens, etc.), o importante é ela conseguir se expressar. No entanto, a instituição "C" é preocupada com a aquisição da Libras como primeira língua e defende que o aprendizado escolar dos surdos seja viabilizado de forma bilíngue.

Luzia acreditou que, em virtude do fato de Clarice já tê-la ajudado antes e também por ser uma pedagoga, poderia norteá-la na decisão entre uma ou outra escola, ou seja, a escolher qual seria a abordagem de ensino mais adequada para o melhor aproveitamento escolar de seu filho.

Para ajudar Luzia na tomada de decisão entre uma das três instituições elencadas, sabendo que cada uma adota uma abordagem de ensino distinta, Clarice deverá resgatar quais são as três principais abordagens presentes na educação de surdos, a saber: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Na sequência, basta comparar cada uma delas às informações fornecidas por Luzia. Nesse processo, pode ser oportuno questionar: quais habilidades e/ou competências são focalizadas? Quais as metodologias adotadas? Qual a concepção de surdo e surdez presente em seus discursos?



Atenção

Como você estudou, a escolha lexical adotada para referir-se ao contexto da surdez pode revelar indícios de um posicionamento teórico que está, geralmente, alinhado a uma abordagem de ensino. Portanto, atente-se às terminologias utilizadas para descrever o trabalho realizado em cada instituição, isso poderá ajudá-lo a reconhecer a abordagem e sua respectiva instituição.

Não se esqueça de que Clarice é uma educadora e, portanto, ela deve considerar a abordagem de ensino que proporciona maiores contribuições para o processo de escolarização. Assim, importa observar qual delas está realmente preocupada com o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do aluno.

Avançando na prática

Ele é surdo ou deficiente auditivo?

Descrição da situação-problema

Gabriel é jornalista e foi incumbido de produzir um texto sobre o acesso de pessoas surdas à educação superior. Para isso, ele decidiu entrevistar 10 universitários surdos, mas, sabendo que alguns deles não se comunicam pela língua oral, contratou um intérprete de Libras para acompanhá-lo. A primeira pergunta de seu roteiro de entrevista era "Quais os desafios que você como um deficiente auditivo enfrenta para ingressar na universidade?" O primeiro entrevistado, por ter sido educado em uma abordagem oralista, não precisou do intérprete de Libras para conversar com Gabriel, falando oralmente respondeu que, na sua opinião, o maior desafio para ele como deficiente auditivo consiste na comunicação, pois mesmo usando a língua oral para se comunicar, quando o professor estava de costas no quadro ou quando um aluno sentado atrás dele expressava algo, por

não visualizar a boca desses interlocutores, ele não conseguia fazer a LOF e perdia as informações disseminadas no grupo. O segundo entrevistado foi educado em uma abordagem bilíngue e se beneficiou do intérprete de Libras contratado por Gabriel quando questionado: "Quais os desafios que você como um deficiente auditivo enfrenta para ingressar na universidade?" Para a surpresa de Gabriel, o segundo entrevistado ficou irritado e afirmou que chamá-lo de "deficiente auditivo" era ofensivo para ele, pediu então que utilizasse o termo "surdo", pois, em sua concepção, não se considerava uma pessoa com deficiência. Gabriel ficou confuso, pois o primeiro entrevistado não se ofendeu e até utilizou o mesmo termo "deficiente auditivo" para se descrever, enquanto o segundo entrevistado preferia ser referido como surdo. Tendo em vista que Gabriel ainda tem mais 8 pessoas para entrevistar, como ele saberá a expressão adequada para se referir a elas sem que se sintam ofendidas?



Lembre-se

Não se esqueça que a concepção de surdez é subdividida em uma visão socioantropológica e uma visão clinicopatológica, de modo que cada uma delas está interligada a uma abordagem de ensino na qual o sujeito foi educado. Se você souber identificar a abordagem conseguirá reconhecer a concepção a qual ele se filia e assim utilizar a terminologia mais bem acolhida por cada indivíduo.

Resolução da situação-problema

Para a resolução da situação-problema apresentada, Gabriel precisará mobilizar os conhecimentos sobre as principais abordagens de ensino da educação de surdos e o pertencimento delas às diferentes concepções de surdo e surdez. Identificando que o primeiro entrevistado não domina o uso da Libras e informou ter sido educado em uma abordagem oralista, logo, sua concepção de surdez advém de sua experiência com a área clínica de viés patológico. Assim, ser chamado de "deficiente auditivo" é algo natural para ele. Entretanto, a análise do contexto do segundo entrevistado é diferente, pois, ao utilizar os serviços de tradução do intérprete de Libras, é possível deduzir que ele tem domínio da Libras e, portanto, é adepto de uma abordagem bilíngue na educação de surdos. Como o bilinguismo se alinha a uma concepção socioantropológica, o segundo entrevistado rechaça termos como, por exemplo, "deficiente auditivo", por compreender que não cabe a ele uma deficiência, uma vez que o seu desenvolvimento linguístico é garantido pela Libras, uma língua diferente das pessoas ouvintes, mas, ainda assim, uma língua com a qual ele pode realizar todas as tarefas humanas.

Assim, a percepção de deficiência é relativa, pois, do ponto de vista das pessoas surdas, não se trata de uma "ausência", mas de uma diferença (linguística). Tendo

esse entendimento, Gabriel poderá, a partir da forma de comunicação escolhida pelos seus entrevistados, regular a sua fala recorrendo ao termo "surdo" quando diante de usuários da Libras ou, ainda, chamando por "surdo" todos os demais entrevistados, pois tal expressão não carrega a carga semântica negativa presente no conceito de "deficiência".



Faça você mesmo

Que tal reunir um grupo de colegas e entrevistar pessoas surdas educadas em diferentes abordagens de ensino? Questione esses sujeitos a respeito da maneira como eles preferem ser denominados, se surdos, deficientes auditivos, surdos-mudos, mudos etc.

Analise a escolha lexical e também a justificativa deles para essa preferência.

É possível fazer essas entrevistas pessoalmente, procurando uma associação de surdos na sua cidade ou região. E, outra forma de obter essa informação, é virtualmente através de uma busca por comunidades de pessoas surdas disponíveis nas redes sociais.

Faça valer a pena

1. Sobre as principais abordagens educacionais no contexto da educação de surdos, assinale a alternativa correta:

- a) O Oralismo é a abordagem que desenvolve a oralidade e a língua de sinais, atribuindo ao indivíduo surdo o poder de escolha sobre qual sistema linguístico adotar.
- b) A Comunicação Total não se preocupa com o desenvolvimento linguístico da criança surda, mas em garantir sua comunicação, para isso aceita todos os recursos disponíveis (oralidade, escrita, figuras etc.).
- c) O Bimodalismo considera e valoriza a Libras como primeira língua do sujeito surdo brasileiro e a língua portuguesa, seja na modalidade oral e/ou escrita, como sua segunda língua.
- d) O Bimodalismo e o Bilinguismo se tratam da mesma abordagem de ensino, pois privilegiam a língua oral e a língua de sinais concomitantemente.
- e) A Comunicação Total e o Oralismo rejeitam o uso de sinais na educação de surdos, pois tem como objetivo principal o desenvolvimento da oralidade.

2. Sobre a abordagem de ensino Oralista, analise as afirmações abaixo e indique se são (V) Verdadeiras ou (F) Falsas:

() Para as perdas auditivas mais baixas o AASI apresenta bons resultados, mas para as perdas mais graves é insuficiente para propiciar ao surdo escutar os sons da fala oral.

() Através da abordagem oralista a criança aprende a ouvir de forma natural tal como ocorre com as crianças ouvintes.

() Através da leitura orofacial o surdo é capaz de interpretar qualquer mensagem falada oralmente, independentemente de condições ambientais ou de quem ou como a mensagem é pronunciada.

() O treinamento fonoarticulatório envolve o treino da articulação dos fonemas na formação de palavras e frases, bem como o uso adequado da respiração, da voz, do ritmo e da entonação.

a) V, F, F, V

b) F, V, V, F

c) F, F, V, V

d) V, F, V, F

e) V, V, F, F

3. Sobre o Bilinguismo, assinale a alternativa correta:

a) Defende o uso concomitante da fala oral acompanhado de sinais da Libras, obedecendo à organização sintática da fala oral.

b) Considera irrelevante que a família e os profissionais que atuam junto às crianças surdas aprendam Libras.

c) Admite que o aprendizado da Libras pode ser prejudicial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda.

d) Defende a surdez como uma deficiência auditiva que precisa de acompanhamento médico para que o indivíduo receba o devido tratamento e reabilitação.

e) Alinha-se a uma visão socioantropológica da surdez que compreende o sujeito surdo como integrante de uma minoria linguística.

Seção 1.3

Aspectos biológicos da surdez

Diálogo aberto

Acompanhando os desdobramentos da situação geradora de aprendizagem envolvendo Luzia e a professora Clarice, nesta terceira seção a situação-problema se refere à orientação de Clarice com relação aos resultados dos exames de João Pedro, o filho surdo de Luzia. Após alguns exames solicitados pelo médico, o resultado do diagnóstico foi de uma perda auditiva bilateral neurossensorial profunda. Em comum acordo, o médico e a fonoaudióloga indicaram o uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e o início das terapias fonoaudiológicas para João Pedro. Como teve pouco esclarecimento na clínica onde foi atendida, e por terem desenvolvido um laço de confiança, Luzia procurou novamente pela professora Clarice, buscando sanar as seguintes dúvidas: o que significa esse diagnóstico? Com o uso do AASI e com as terapias fonoaudiológicas meu filho irá falar oralmente ou ele será surdo-mudo?

Para a resolução dessa situação-problema, Clarice deverá mobilizar seus conhecimentos acerca de conteúdos como, por exemplo, os tipos e os graus de perdas auditivas, bem como sobre o AASI e o Implante Coclear. Essas são competências que você também irá aprender nesta seção, cujo objetivo consiste em reconhecer as implicações dos aspectos biológicos da surdez no desenvolvimento linguístico do sujeito.

Observe que os exames revelam um diagnóstico bastante específico, ou seja, uma perda auditiva bilateral neurossensorial profunda, o que pressupõe a existência de outros tipos e graus de perdas auditivas que, conseqüentemente, afetam a audição do sujeito de diferentes formas. Entender essas peculiaridades de ordem orgânica pode auxiliar os familiares e também os profissionais, como os educadores, a lidarem de maneira mais adequada com cada sujeito, entendendo que não há um único padrão de surdez.

Sendo assim, fique atento na resolução dessa situação-problema, pois cada tipo e grau de perda auditiva afeta o sujeito de forma diferente, assim como terá resultados distintos no que se refere à contribuição do AASI. Como você aprendeu anteriormente, as abordagens de ensino influenciam a forma de comunicação

dos surdos, mas nesta seção você verá que outros aspectos também podem ser determinantes.

Não pode faltar

O diagnóstico da perda auditiva de um filho ocorre em 90 a 95% dos casos em lares ouvintes, ou seja, nos quais a família tem pouco ou nenhum conhecimento sobre a surdez (SACKS, 1998; REILY, 2004). Segundo Françoso (2003), muitas vezes, a notícia representa para esses familiares uma dor semelhante à do luto, pois significa a perda do filho saudável que foi planejado. Para a autora, alguns estudiosos defendem que esse processo de luto pode compreender etapas como a negação (não aceitar a surdez), a raiva (pela violação das expectativas), a barganha, a depressão e a aceitação. Para outros, há ainda o sentimento de culpa (uma vez que os pais entendem que fracassaram como progenitores ou que fizeram algo errado que causou a surdez do filho) e também o estado de vulnerabilidade, inadequação e confusão podem ser observados. A autora ainda destaca que esses sentimentos não ocorrem da mesma forma ou na mesma ordem para todos, pois "mesmo passados anos da notícia da surdez, pais revivem alguns deles" (FRANÇOSO, 2003, p. 87).

Em virtude desse contexto, as expectativas de muitos familiares de crianças surdas, assim como de grande parte da sociedade, é a de "normalização" do sujeito surdo, ou seja, de que ele venha a se comunicar oralmente pela fala, leitura orofacial e/ou aproveitamento do resíduo auditivo. Essa alternativa é para muitos uma forma de ter de volta o almejado "filho normal", por essa razão, o discurso médico sobre a promessa de "cura da surdez" é facilmente acolhido por esses pais.

Além disso, os familiares se sentem motivados pelos casos de sucesso com a abordagem oralista, pois como você aprendeu anteriormente a abordagem de ensino pode influenciar na forma de comunicação dos sujeitos surdos, entretanto, é preciso considerar que ela não será a única responsável. Vamos conhecer agora quais outros aspectos podem ser determinantes?

Primeiramente, é preciso compreender que existem diferentes graus de perda auditiva e que estes podem ser aferidos através de exames audiológicos como, por exemplo, a audiometria. Os resultados revelam os limiares auditivos do sujeito e sua interpretação pode variar de autor para autor, ou seja, pode haver diferentes formas de se classificar esses graus. De acordo com Kumada (2008), os critérios de normalidade auditiva oscilam sob diversas classificações, no entanto, geralmente estão nos níveis de 15 a 25 dB NA (decibel nível de audição).



Vocabulário

Audiometria: é um exame que avalia a audição das pessoas, possibilitando emitir resultados sobre o grau e tipo de perda auditiva. Para isso, é testada a capacidade de audição do sujeito para responder a diferentes estímulos auditivos (audiometria tonal e vocal).

Assim, segundo a classificação divulgada pelo MEC (BRASIL, 1997), com base na classificação do Bureau International d'Audiophonologie (BIAP) e na portaria Interministerial nº 186 de 10/03/78, é possível identificar diferentes graus de surdez conforme a Tabela 1.1:

Tabela 1.1 | Classificação com relação ao grau e tipo de perda auditiva

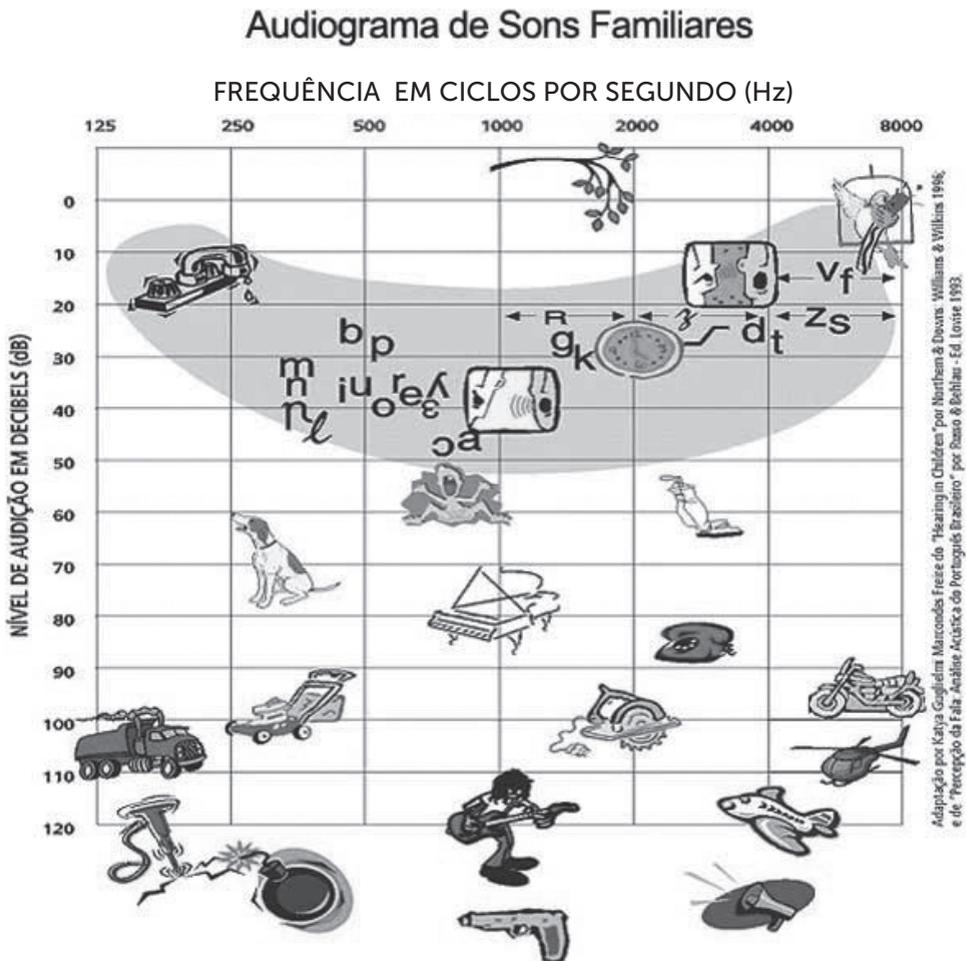
CLASSIFICAÇÃO	LIMIAR em dB	LIMITAÇÕES
Surdez leve	Até 40 dB	A surdez leve dificulta a percepção igual de todos os fonemas da palavra. Vozes fracas ou distantes não são ouvidas. Geralmente o sujeito é considerado desatento e solicita, constantemente, repetições do que lhe é falado. Apesar de não impedir a aquisição normal da linguagem, pode apresentar problemas articulatórios ou mesmo dificuldades na leitura e/ou escrita.
Surdez moderada	41 e 70 dB	Exige uma voz com maior intensidade para ser efetivamente percebida. Frequentemente causa atraso na linguagem e alterações articulatórias e em alguns casos maiores problemas linguísticos. Apresenta dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos; pode identificar palavras mais significativas, com dificuldades na compreensão de determinados termos de relação ou frases gramaticais complexas.
Surdez Severa	71 e 90 dB	Esse indivíduo pode chegar até quatro ou cinco anos sem falar oralmente, identificando alguns ruídos familiares e voz forte. Com intensa estimulação a criança poderá adquirir linguagem oral. A compreensão verbal dependerá da sua aptidão para percepção visual.
Surdez Profunda	Acima de 90 dB	Não identifica e/ou percebe a voz, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral.

Fonte: adaptada de BIAP.

Essa é uma das classificações mais comuns, mas as nomenclaturas e os limiares podem alterar, sendo concebidas classificações como, por exemplo, "perda

moderada severa" ou "perda profunda com considerável resíduo auditivo", entre outras (CUSTÓDIO, 2002, p. 29). Uma forma de ilustrar a representação desses limiares com sons familiares pode ser observada na Figura 1.3. Com base na figura é possível demonstrar que, por exemplo, uma surdez leve de até 40 dB pode impedir a pessoa de ouvir alguns fonemas da fala oral como o v, f, s ou o barulho de uma goteira, mas poderá ter acesso a sons de fonemas como c, l, a, bem como ao som do telefone que está nos limiares de 80 dB e o barulho de uma britadeira ou de uma bomba que está acima de 120 dB. Isso permitirá ao surdo leve estar alerta a ruídos intensos, mas, possivelmente, enfrentar dificuldades para discriminar alguns fonemas da fala oral (o que pode refletir em sua escrita).

Figura 1.3 | Audiograma de sons familiares





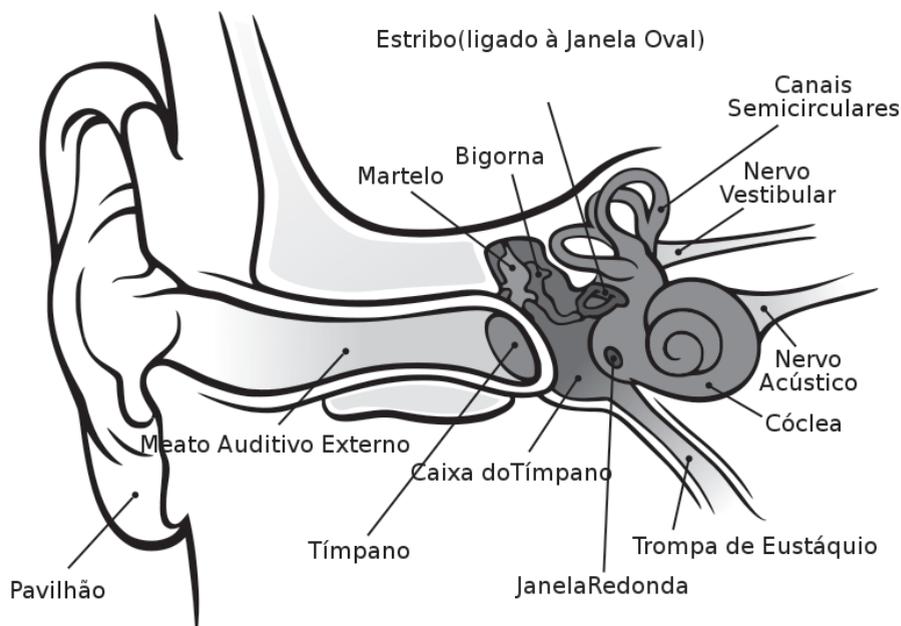
Assimile

Para ilustrar essa mensuração, pense na condição do surdo leve e do surdo profundo. O sujeito com uma perda auditiva leve, geralmente, não escuta sons mais agudos e de menor intensidade como o balançar das folhas na árvore, o vento ou uma torneira pingando. Entretanto, ele não apresenta dificuldades para ouvir o som da fala humana, por isso participa de uma conversa normalmente e poderá ser oralizado sem grandes dificuldades. No outro extremo, o surdo profundo não consegue ouvir o telefone tocando ou o ladrar do cão, tampouco os sons da fala humana. Apesar disso, ele poderá ouvir sons mais graves e intensos como o de um trovão, da turbina do avião ou de uma bomba.

Segundo Lombardi (2000), outro fator a ponderar consiste nos tipos de perdas auditivas, esses tipos se referem à localização topográfica do local de acometimento, podendo ser condutivas, sensorio-neurais (ou neurossensoriais), mistas e centrais.

Observando a Figura 1.4 é possível verificar o local acometido em cada tipo de surdez. Uma perda auditiva pode ser considerada condutiva quando ocorre na orelha externa (pavilhão, meato auditivo, tímpano) e/ou média (caixa do tímpano, martelo, bigorna, estribo) e, como o próprio nome sugere, compromete a condução (ou transmissão) do som para a orelha interna (cóclea, canais semicirculares, vestibulo). Conforme Lombardi (2000), por meio de intervenção cirúrgica e/ou de medicamentos essa perda pode ser temporária e reversível. No entanto, uma perda neurossensorial está localizada na orelha interna, no órgão de Corti ou nas fibras do nervo auditivo, e seus danos são permanentes e irreversíveis. Quando a alteração ocorre tanto nas orelhas externa e/ou média, como na orelha interna recebe a denominação de perda auditiva mista. Entretanto, existe ainda a possibilidade de o sujeito ter uma sensibilidade auditiva normal, mas ainda assim não compreender os sons da fala, pois possui uma alteração localizada a partir do tronco cerebral até as regiões subcorticais e córtex cerebral, para esses casos dá-se o nome de perda central.

Figura 1.4 | Anatomia do ouvido humano



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anatomia_do_Ouvido_Humano.svg?uselang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2016.

Importa destacar que a contribuição do AASI é limitada e depende do tipo e grau de perda auditiva, sendo mais recomendada nas situações de perdas de tipo mistas e neurossensoriais, uma vez que as perdas condutivas têm chance de serem revertidas por meio de medicamentos e cirurgias. Além disso, cabe salientar que o AASI, assim como o implante coclear, não favorece o sujeito que tem uma perda auditiva central.

Do mesmo modo, outra informação pertinente é a de que o AASI tem como função amplificar o som para os indivíduos surdos propiciando amenizar ou reduzir o deficit auditivo. Para as perdas leves e moderadas demonstra bons resultados, porém isso é muito variável no caso de surdos com perda severa e, principalmente, profunda, pois o ganho propiciado pelo AASI (em torno de 30dB) pode ser insuficiente para escutar os sons da fala oral.

O AASI é colocado na orelha pelo sujeito e pode ser retirado a qualquer momento, existem diferentes modelos com formatos maiores como o retroauricular até modelos intra-auricular, microcanal ou intracanal que são quase imperceptíveis. Tanto o AASI como o implante coclear, por serem equipamentos eletrônicos dependem do uso de baterias e apresentam algumas restrições no contato com a água.



Refleta

Se o AASI, assim como o implante coclear, dependem de pilhas ou baterias e também possuem restrições de contato com a água, é possível questionar: Como ficam os surdos oralizados que desconhecem a Libras quando querem praticar esportes como natação? E quando acaba a pilha e o sujeito não tem outra pilha ou bateria para reposição?

O implante coclear é mais eficiente que o AASI para as perdas maiores, por isso é indicado para perdas profundas sensoriais e, geralmente, nos casos em que o AASI foi utilizado, mas não alcançou resultados muito positivos. Por ser uma cirurgia, diferente do AASI, não é possível removê-lo facilmente, pois ele é constituído de duas partes, uma interna e outra externa. A inserção de eletrodos na cóclea consiste na parte interna e tal procedimento impede que o sujeito resolva retirá-lo para voltar a usar o AASI, sendo, portanto, uma opção irreversível.

Além disso, outras variáveis integram a diversidade da surdez, entre elas é válido lembrar que existem os surdos unilaterais e bilaterais e também os pré-linguísticos e os pós-linguísticos.

As pessoas com perda auditiva unilateral são aquelas que tiveram apenas um dos ouvidos acometido, pois quando são ambos os ouvidos – direito e esquerdo – apresentam alteração e é denominado de surdez bilateral, ou seja, dos dois lados. Obviamente, uma pessoa com perda auditiva unilateral, tendo a audição do outro ouvido preservada poderá aprender a se comunicar oralmente de forma quase natural.



Exemplificando

Pessoas com perda auditiva unilateral, muitas vezes, não chegam a utilizar uma prótese auditiva, pois aproveitam a audição do lado não comprometido. Porém, em sala de aula, algumas medidas podem ser valorizadas pelos professores, um exemplo é a preocupação em situar o aluno em um local adequado, voltando o lado do ouvido com a perda auditiva para a parede ou janela, deixando o seu ouvido de melhor audição direcionado para a classe, lado onde ocorrem as trocas comunicativas.

Do mesmo modo a comunicação através da oralidade apresenta maior facilidade para sujeitos com uma perda pós-linguística, caracterizada como uma perda auditiva que ocorre quando o indivíduo já realizou a aquisição da linguagem oral. Isso porque é comum pessoas que nasceram ouvintes, posteriormente, por algum motivo (doenças, traumas etc.) se tornarem surdas. Nessas situações, é evidente que, por não ouvirem a si mesmas, poderão ter dificuldades em regular sua voz, mas certamente apresentarão maior facilidade no treino da fala e da audição, pois elas não irão desaprender a língua oral que já adquiriram e isso facilitará a propensão delas para permanecerem utilizando essa modalidade linguística.

Logo, em contextos de perdas pré-linguísticas, ou seja, de pessoas que nasceram surdas ou perderam a audição antes de aprenderem a língua oral, não há uma "memória auditiva" e, portanto, o significado da língua oral será menor. Essas pessoas, especialmente aquelas com uma perda auditiva profunda, geralmente, têm maior predisposição para uma abordagem bilingue.



Vocabulário

Memória auditiva: é a habilidade de armazenar informações auditivas, para que, posteriormente, possam ser recuperadas e utilizadas em um contexto.

A predisposição para uma abordagem bilingue também ocorrerá nos poucos contextos de surdos filhos de pais surdos, ou seja, quando a Libras será naturalmente a primeira língua com a qual essas crianças terão contato, pois é a língua de seus pais. Isso também ocorrerá nos casos de crianças ouvintes filhas de pais surdos (CODAs) que aprenderão a língua de sinais (com seus pais) como primeira língua e a língua oral (geralmente, na escola) como segunda língua.



Pesquise mais

Você já pensou no contexto de pais surdos e filhos ouvintes? São crianças ouvintes cuja experiência visual com a língua de sinais ocorre naturalmente, mesmo tendo a audição conservada. Esses sujeitos são conhecidos como CODAs, termo derivado do inglês "Children of Deaf Adults". Para saber mais leia o capítulo do livro:

QUADROS, R.M.; MASSUTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R.M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2007. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

Dado esse panorama, você pode notar como não está simplesmente na vontade da família, dos profissionais ou da criança surda, ser um surdo oralizado ou bilíngue. Assim, além da abordagem educacional, uma série de fatores podem influenciar a predileção dos surdos pela comunicação oral ou bilíngue, entre eles constam o tipo e grau de surdez, o ganho do AASI, a contribuição do implante coclear, a criação em família ouvinte ou surda, o período em que houve a perda auditiva (pré ou pós-linguística) e se é uma perda unilateral ou bilateral.

Sem medo de errar

O aprendizado sobre os aspectos biológicos da surdez pode auxiliá-lo na resolução da situação-problema envolvendo Luzia e Clarice.

Como foi apresentado a você, após exames audiológicos realizados com João Pedro, Luzia recebeu o laudo de uma perda auditiva bilateral neurossensorial profunda, mas o que isso significa? Luzia não conseguiu entender muito bem, assim como não sabe exatamente o que fazer com o encaminhamento para o AASI feito pelos profissionais da clínica em que seu filho foi atendido. Como isso poderá ajudar seu filho e quais as implicações desse diagnóstico e desse encaminhamento para o desenvolvimento linguístico de João Pedro? Afinal, Luzia quer saber se ele irá se comunicar oralmente ou se será surdo-mudo? E é isso que Clarice deverá responder, lançando luz para as dúvidas de Luzia e ajudando-a em suas tomadas de decisões.

Para isso, Clarice deve situar o diagnóstico de surdez de João Pedro, pontuando o que cada termo significa, ou seja, explicando em que consiste uma perda auditiva bilateral, uma perda auditiva neurossensorial e uma perda auditiva profunda. É importante observar que assim como a perda de acuidade visual pode ser, em alguns casos, sanada com o uso dos óculos e em outros não, o mesmo ocorre com a perda auditiva que poderá obter maior ou menor benefício do AASI. Assim, lembre-se de que do mesmo modo como há diferentes situações de comprometimento visual, existem as diferentes manifestações de perdas auditivas.

Clarice poderá explicar para Luzia as implicações de cada um dos fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico das pessoas surdas, e quais as limitações estão implicadas no diagnóstico de João Pedro, descrevendo como o AASI poderá contribuir nesse caso. Essa explanação elucidará a possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral, porém Clarice também deverá elencar as limitações abarcadas nessa forma de comunicação, dado o diagnóstico apresentado.



Atenção

As perdas auditivas acometem a orelha externa, média e/ou interna, bem como podem derivar de alterações no tronco cerebral, regiões subcorticais e córtex cerebral. Nesse sentido, qualquer razão que seja a surdez ela não impede o desenvolvimento da linguagem oral que se dá pelos órgãos fonadores. Evidentemente, por não ouvirem os outros e a si mesmos a fala oral não se desenvolve naturalmente e apresenta pouco significado aos surdos. No entanto, os surdos podem desenvolver a fala oral e também podem se comunicar através da Libras, tendo duas línguas para se expressarem, e é importante destacar que termos como "surdo-mudo" são um equívoco.

Avançando na prática

A nova aluna da escola Girassol

Descrição da situação-problema

Valmir é coordenador da escola Girassol e acabou de receber a transferência de uma aluna surda. As informações que ele obteve foram de que Clara tem nove anos e possui uma perda auditiva pós-linguística sensorio-neural bilateral moderada (de 65 dB), faz uso de AASI e é atendida em um programa interdisciplinar bilíngue, no contraturno, desde que perdeu a audição há dois anos. A professora Eloisa é responsável pela sala do 4º ano do ensino fundamental, classe que receberá Clara, e admitiu não ter nenhum conhecimento sobre o atendimento a alunos surdos, visto que em sua formação esses conteúdos ainda não eram abordados. Por isso, ela está bastante apreensiva sem saber se será capaz de se comunicar com a aluna. Para tal professora os termos "perda auditiva pós-linguística sensorio-neural bilateral moderada" são totalmente desconhecidos e não representam nada. Como coordenador da escola, Valmir deverá orientá-la usando as informações sobre a aluna e identificando as implicações desses aspectos biológicos para o seu desenvolvimento linguístico. Mas, como Valmir fará isso? Quais características Valmir poderá inferir a partir da descrição da perda auditiva da aluna?



Lembre-se

As características de uma surdez moderada podem ser amenizadas com o uso do AASI que propicia um ganho em torno de 30 dB, isso significa que sem o AASI a aluna só ouvirá sons acima de 65 dB, mas com o AASI talvez seja possível ela ouvir os sons emitidos acima de 35

dB. Portanto, é preciso considerar o que a aluna pode fazer com e sem o uso do AASI. Analise esses limiares com base na Figura 1.3 e na Tabela 1.1 e observe quais são os sons que Clara conseguirá (ou não) ouvir.

Resolução da situação-problema

A caracterização da aluna fornece uma série de informações com as quais é possível inferir o perfil da comunicação utilizada por ela. Primeiramente, Clara possui uma perda pós-linguística que ocorreu há dois anos, ou seja, quando ela já sabia se comunicar oralmente. Por ser uma perda auditiva sensorio-neural, entendemos que é uma perda irreversível, mas que pode ser amenizada com o uso do AASI. Uma perda auditiva moderada como é o caso de Clara, reside nos limiares entre 40 e 70 dB conforme você aprendeu na Tabela 1.1; com isso ela pode perceber a voz humana emitida sob maior intensidade. Com estimulações, Clara aprenderá a falar oralmente, caso contrário poderá apresentar alterações articulatórias e/ou problemas linguísticos. Os ambientes ruidosos como é o caso de uma sala de aula podem prejudicar a discriminação auditiva, ou seja, a identificação das palavras. No entanto, com o uso do AASI, Clara pode ter um ganho auditivo de até 30 dB, o que em um cenário otimista consistiria em uma surdez leve, ou seja, com outro quadro, pois conforme você aprendeu na Figura 1.3, a surdez leve permite a audição dos sons da fala, mas pode ocorrer a confusão entre alguns fonemas, assim como vozes fracas ou mais distantes podem não ser ouvidas. Em razão da dificuldade com a discriminação de alguns fonemas, a aluna poderá apresentar trocas na fala e na escrita e solicitar, constantemente, que se repita o que foi dito anteriormente. Apesar dessas dificuldades, ainda que a perda seja bilateral, pelo grau da surdez o desenvolvimento da fala oral poderá ocorrer, especialmente, no contexto de Clara que teve uma perda pós-linguística. Mas, isso não significa que Clara não poderá se beneficiar de uma comunicação visual, é preciso lembrar que a aluna está sendo acompanhada em um programa interdisciplinar bilíngue, ou seja, além da língua portuguesa ela tem aprendido a Libras e, provavelmente, está em contato com outros surdos (adultos e/ou crianças) com os quais pode construir uma identidade surda e acessar conhecimentos da cultura surda. Portanto, Valmir como coordenador da escola poderá providenciar a contratação de um professor e de um intérprete de Libras. Aceitar que Clara poderá se comunicar pela língua portuguesa e pela Libras é uma forma de respeitar que ela é bilíngue!



Faça você mesmo

Se você estivesse no lugar da professora Eloisa, agora que já detém conhecimentos sobre Clara, como você abordaria a chegada dessa nova aluna? Quais orientações você faria aos seus alunos ouvintes para se comunicarem com Clara e para ajudarem a colega surda em sala de aula?

Faça valer a pena

1. Em sua pesquisa, Silva (2005) apresenta o discurso reproduzido nos espaços escolares do surdo visto como "preguiçoso", conferindo essa representação àquele que não oraliza e/ou não aprende a escrever. Nesta seção você estudou que não se trata de "preguiça", além das abordagens educacionais, a combinação de outros fatores pode determinar a comunicação do sujeito surdo, por exemplo:

I - Se a família é surda ou ouvinte.

II - O ganho auditivo propiciado pelo Aparelho de Amplificação Sonora Individual combinado com o grau e tipo de perda auditiva da criança surda.

III - A privação do uso da Libras, pois se a criança tiver contato com a Libras não aprenderá a língua oral.

IV - Se a surdez é unilateral ou bilateral.

Estão corretas as afirmações:

- a) I, II e III.
- b) II e III.
- c) I, II, III e IV.
- d) I, II e IV.
- e) II, III e IV.

2. Considerando a classificação divulgada pelo MEC (BRASIL, 1997) sobre os graus de perdas auditivas, associe corretamente:

1 - Surdez Leve

2 - Surdez Profunda

3 - Surdez Severa

4 - Surdez Moderada

I - Até 40 dB

II - 41e 70 dB

III - 71e 90 dB

IV - Acima de 90 dB

- a) 1-I; 2-II; 3-III; 4-IV.
- b) 1-I; 2-IV; 3-III; 4-II.
- c) 1- III; 2-II; 3-IV; 4-I.

d) 1- IV; 2-I; 3-II; 4-III.

e) 1-II; 2-III; 3-I; 4-IV.

3. Texto-base: Os tipos de perdas auditivas podem ser classificados em _____, _____, _____ e _____.

Assinale a alternativa que completa as lacunas corretamente:

a) condutivas; neurosensoriais; mistas; centrais.

b) leve; moderada; severa; profunda.

c) pré-linguística; pós-linguística; unilateral; bilateral.

d) orelha externa; orelha média; orelha interna; tronco cerebral.

e) retroauricular; intra-auricular; intracanal; microcanal.

Seção 1.4

Identidade surda

Diálogo aberto

Luzia está muito grata à professora Clarice, pois desde que descobriu que seu filho é surdo tem sido orientada por ela, aprendendo mais sobre as especificidades linguísticas e educacionais de João Pedro; e isso foi de grande valia para sua compreensão e tomada de decisões. Agora, Luzia está diante de outra situação-problema e decidiu recorrer novamente aos conhecimentos de Clarice.

João Pedro está matriculado na educação infantil em uma escola regular junto com uma professora e alunos ouvintes (que desconhecem a Libras) e, no contraturno, frequenta o programa de apoio escolar em uma instituição especializada bilíngue com professor e colegas surdos com os quais tem aprendido a Libras. Na escola regular, a professora tem reclamado para Luzia que seu filho é desatento, não interage com os colegas e, por vezes, se mostra bastante triste e isolado. Todavia, na instituição especializada bilíngue, o professor surdo narrou à Luzia que João Pedro se relaciona muito bem com os colegas, é participativo e interessado, ou seja, um comportamento inteiramente distinto daquele apresentado na escola regular. Após contar a situação para Clarice, Luzia questiona: por que João Pedro age tão diferente na escola e na instituição especializada? Como é possível ajudá-lo a melhorar seu comportamento e desempenho na escola regular?

Para resolver a situação-problema, além de mobilizar os conhecimentos prévios adquiridos nas seções anteriores, será necessário entender conteúdos envolvendo: 1. O conceito de identidade; 2. A Libras como símbolo de identidade; e 3. As diferentes identidades surdas. O objetivo desta seção consiste em entender a importância da Libras no processo de construção identitária das pessoas surdas.

Nesse percurso, pense sobre o que aproxima ou distancia as pessoas, ou seja, em que consiste o sentimento de identificação com o outro (ou com um grupo de pessoas). Reflita ainda se é possível falar de sujeitos com uma única e fixa identidade, ou seja, sujeitos que estarão restritos a apenas um grupo de pertencimento.

Não pode faltar

De acordo com Choi et al. (2011), a Libras tem uma representação muito forte entre as pessoas surdas em virtude de três funções principais que assume: 1. Símbolo de identidade; 2. Meio de interação; e 3. Depositário de conhecimento cultural. Esta seção abordará a contribuição da Libras na construção da identidade surda, pois, por meio do uso de uma língua em comum, as pessoas surdas se aproximam, interagem, elaboram novas formas de diálogo, cultura e aprendizagem. A partir dessa aproximação criam grupos conhecidos como "comunidades surdas" (BRASIL, 2002) ou "povo surdo" (STROBEL, 2007). Contudo, além da língua de sinais, a identificação entre esses sujeitos ocorre por diversos fatores, tais como as experiências visuais, uma mesma história de lutas, tradições, costumes e interesses semelhantes etc. (STROBEL, 2007).



Pesquise mais

Leia o capítulo produzido pela pesquisadora surda Prof^a Dr^a Karin Strobel, no qual ela discute a construção das identidades surdas ao longo da história:

STROBEL, K. L. História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G.(Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2007. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/16>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

Nesse sentido, da mesma forma que não se pode tornar a Libras como determinante da identidade surda; nessa perspectiva, também não se focaliza o caráter biológico da perda auditiva. De fato, em consonância com Maher (1998) e Silva (2000), a identidade não está relacionada a uma essência biológica, linguística ou racial, pois, para tais autores, o conceito de identidade se trata de um "constructo sócio-histórico" (MAHER, 1998, p. 117) cuja diferença é fabricada no discurso através das relações culturais e sociais. Basicamente, a identidade é construída na interação, pois face ao outro o sujeito estabelece a diferença entre "nós" e "eles", ou seja, no caso dos surdos, se trata da diferença entre ouvintes e surdos e, também, das negativas, uma vez que ser surdo significa não ser um ouvinte.

Ser surdo significa não ser ouvinte, pois a identificação com um grupo implica a negação de outros, logo a afirmação de uma identidade como, por exemplo, sou brasileira está atrelada às negativas "não sou chinesa" ou "não sou argentina" (SILVA, 2000, p. 74-75). Mas, mais do que isso, ser surdo sob o olhar do ouvinte representa, muitas vezes, ser doente, ser excluído, ser anormal. Strobel (2007) declara que a surdez está, constantemente, situada sob o viés da anormalidade, pois os ouvintes

ao longo da história sempre adotaram uma abordagem reparadora e corretiva da surdez. Nesse jogo de diferenças, para os ouvintes:

[...] surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada...; e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis (WRIGLEY, 1996, p.71 apud STROBEL, 2007, p. 24).

Por essa razão, conforme Silva (2000), as diferenças que regulam o conceito de identidade não são ingênuas, pois estão ligadas a relações de poder que podem ser vislumbradas de forma negativa, por meio da exclusão ou marginalização do outro, ou positiva, quando a diversidade é celebrada como situação enriquecedora. O excerto da pesquisadora surda Vilhalva (2001 apud STROBEL, 2007) descreve sua experiência de "exclusão" no ambiente escolar:

Os meus colegas não me aceitavam porque tinham receio que a surdez pegasse como uma doença contagiosa, eles tinham medo de falar comigo, achando que eu não iria compreender, sempre que estava na fila por ordem de chegada, às vezes a primeira, por morar próximo à escola, eles me puxavam pelos meus longos cabelos negros que estavam trançados como uma índia, me arrastavam e colocavam como última da fila; sem entender muito bem, eu aceitava as imposições (VILHALVA, 2001, p. 19 apud STROBEL, 2007, p. 22).

Práticas como essas evidenciadas pela autora surda denotam como as relações de poder envolvendo a diferença determinam, conforme Silva (2000), quem são os incluídos e os excluídos, quem são os "desenvolvidos" e os "primitivos", quem são os "normais" e os "anormais".

Importa destacar que a construção da identidade não se restringe ao contexto

surdo/ouvinte, as identidades são formadas pelo sentimento de pertencimento a um grupo, seja em virtude de raça, religião, nacionalidade, gênero, classe social, filiação política etc.



Assimile

Referente às identidades surdas, elas se constroem a partir de diversos fatores semelhantes, por exemplo, pela língua de sinais, pela experiência visual de mundo, por uma história de opressão ouvintista, pela resistência ao modelo de normalização, pela luta ao direito do reconhecimento da Libras e do grupo de surdos como minoria linguística, pelo direito de uma educação bilíngue, pelo direito de serem aceitos em sua diferença etc.

Com base no exposto, evidentemente, a identidade surda não é a única a habitar o sujeito e, em alguns contextos, uma identidade pode prevalecer ou ser suspensa em detrimento de outra, pois existem determinadas identidades sociais que são mais ou menos estigmatizadas. Assim, pessoas surdas podem ser também ricas ou pobres, heterossexuais ou homossexuais, negras, brancas, amarelas, indígenas etc.



Exemplificando

Pense, por exemplo, na distinção entre um sujeito surdo, homem, branco, rico, heterossexual e uma surda, mulher, negra, pobre, homossexual. Será que a discriminação recairia em ambos da mesma forma pelo fato de serem surdos? Ou, possivelmente, questões de gênero, raça, classe social e sexualidade influenciariam?

De acordo com Nôga (2015), em um levantamento realizado sobre a empregabilidade de pessoas com deficiência, o percentual de homens com deficiência contratados é maior que o de mulheres, na mesma proporção que a média salarial dos homens com deficiência é superior ao das mulheres desse mesmo grupo. Isso já denota que há uma diferença entre ser uma pessoa com e sem deficiência, do mesmo modo que socialmente há distinção entre ser uma pessoa com deficiência mulher ou homem.

Semelhantemente, é necessário admitir que não existe uma única identidade surda, senão várias. Segundo a pesquisadora surda Perlin (1998), é possível enumerar ao menos cinco modelos de identidades, a saber:

1. Identidade surda: aqueles que vivenciam o mundo através de experiências visuais e da Libras desde a tenra infância e, geralmente, estão ativamente envolvidos na militância surda;

2. Identidade surda híbrida: surdos que nasceram ouvintes e, com o tempo, tornaram-se surdos. São sujeitos que ainda interpretam o mundo primeiramente por meio da língua portuguesa e, em seguida, passam suas impressões visuais para a língua de sinais;

3. Identidade surda de transição: surdos que foram mantidos sob forte influência da experiência ouvinte e posteriormente foram inseridos na comunidade surda;

4. Identidade surda incompleta: surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente, orientados com base na cultura dominante, como uma tentativa de reprodução da identidade ouvinte;

5. Identidade surda flutuante: surdos que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. São vistos pela autora como vítimas da ideologia ouvintista, têm um forte desejo de serem ouvintizados, desprezam e negligenciam a cultura e comunidade surda.



Vocabulário

Ouvintista / Ouvintismo: O modelo ouvintista ou ouvintismo é descrito por Skliar (1998, p. 15) como o termo utilizado para se "referir a um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte".

Assim, não é possível fixar as identidades surdas em um número fechado, pois são inúmeras as suas formas de manifestação. Nessa direção, de maneira mais ampla o artigo 2º do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) manifesta que para fins legais de suas determinações "considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras".

Assim, o que vale a pena apreender é que as comunidades surdas se unem em prol do reconhecimento e valorização do ser surdo. Conforme Strobel (2007, p. 33) relata, isso ocorre não apenas pelo fato de os surdos terem orgulho da sua língua e cultura, pois nas palavras da autora surda se trata de enfrentar a prática ouvintista e "[...] transformar-se no que é de direito: parte de nós mesmos, de termos orgulho de ser surdo!"



Refleta

Mas, será que os surdos sempre tiveram orgulho dessa identidade? Vivendo sob anos de opressão ouvintista, conforme você aprendeu nas seções anteriores, por muito tempo os surdos se submeteram às imposições dos ouvintes que determinavam se eles poderiam herdar bens, unirem-se em matrimônio, exercerem um ofício, comunicarem-se e serem educados na língua de sinais etc. Ainda hoje, os ouvintes continuam impondo suas regras e cultura aos surdos, quando exigem que os surdos estudem em escolas feitas por e para ouvintes (com profissionais e materiais didáticos que não se ajustam à realidade surda).

Por esse orgulho de ser surdo, as comunidades surdas têm se unido para que o olhar sobre a surdez seja deslocado e para que as crianças surdas tenham a oportunidade de entrarem em contato com a cultura surda, construindo assim uma identidade social surda sob uma concepção socioantropológica. Com base nesses anseios, há alguns anos os surdos se reuniram e produziram o documento intitulado "A educação que nós surdos queremos" (FENEIS, 1999), no qual enfatizam que a identidade surda ocorre, prioritariamente, no contato com outros surdos e, por essa razão exigem a presença do profissional surdo nos espaços escolares.

A atriz e escritora surda francesa Laborit (1994) descreve em sua autobiografia a angústia de sua infância, pois, por nunca ter tido contato com outros surdos, criava a ilusão de que era a única no mundo nessa situação. Quando finalmente conheceu outras crianças surdas, acreditava que morreria ainda criança, pois, se surdos adultos não existiam, era porque eles morriam na infância. Ao conhecer o primeiro surdo adulto, a autora narra que teve a revelação de que ela não estaria destinada à morte e que não estava sozinha no mundo, pois o contato com outros surdos lhe proporcionava a certeza de um futuro possível.

Por experiências como essas, as pessoas surdas defendem a presença de professores surdos nas escolas para surdos, propiciando desde a mais tenra idade o contato de crianças surdas com modelos adultos surdos e também com colegas surdos que possuem a mesma língua, a mesma experiência visual de mundo e as mesmas condições educacionais (aprendendo a libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua).



Pesquise mais

O sujeito surdo na escola de ouvintes é, constantemente, apresentado à literatura ouvinte, com personagens ouvintes, com enredos nos quais

o som pode assumir protagonismo. Essa criança não se identifica com aquilo que circula nas histórias a ela narradas. Pensando nisso, alguns autores têm criado histórias (algumas adaptações, outras originais) com personagens surdos com os quais a criança surda poderá se identificar. Alguns exemplos são:

AMIN, Maria. A; OLIVEIRA, Maria Lúcia M. B.; CARVALHO, Ozana Vera G. de. **O mundo das bocas mexedeiras**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

Sinopse: a história de uma menina se descobrindo surda em um mundo de ouvintes.

HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano; KANOPP, Lodenir. **Cinderela surda**. Canoas: Ulbra, 2007.

Sinopse: uma adaptação do clássico Cinderela, mas com personagens surdos e outras adaptações com ênfase menos sonoras e mais visuais.

Segundo Choi et al. (2011, p. 28), quando convivem com a comunidade surda, os surdos assumem e valorizam a identidade e cultura surda, aprendendo a lidar com a surdez enquanto diferença, não aceitando serem chamados ou tratados como deficientes. Assim, como afirma a autora surda Strobel (2007, p. 34) "respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais" e o fato de se assumirem e se autoafirmarem como surdos.

Sem medo de errar

Em nossa situação geradora de aprendizagem, Luzia obteve o diagnóstico de perda auditiva de seu filho mais novo e teve a ajuda da professora Clarice em diversas situações, tais como:

1. Para entender a diferença de discursos sobre a estimulação ou a inibição da Libras em relação a crianças surdas;
2. Para escolher a instituição especializada que atenderia João Pedro; e
3. Para compreender as contribuições do AASI, os tipos e graus de perda auditiva de seu filho.

Agora ela conta novamente com Clarice para identificar as dificuldades enfrentadas por João Pedro na escola regular e, conseqüentemente, buscar as soluções adequadas.

É necessário refletir que, na escola regular, João Pedro está entre crianças e professores que se comunicam pela língua oral, língua essa que não é acessível a

João Pedro devido à sua surdez profunda, a qual, mesmo com o uso do AASI, impede que ele ouça os sons da fala oral. Assim, primeiramente, o sistema linguístico veiculado em todos os espaços e atividades não atende às necessidades de João Pedro, fazendo com que ele não deposite significado algum ao que está sendo dito (e não ouvido por ele) pela professora e colegas ouvintes. Isso explica sua desatenção, tristeza e isolamento, uma vez que a língua é o principal instrumento de comunicação e interação, não havendo uma língua em comum, as trocas serão comprometidas.

No entanto, na instituição especializada, a Libras é a língua de instrução e, por ser um sistema linguístico visual espacial, é acessível para João Pedro, que obtém dali o interesse a tudo que é expresso pelos colegas e professores surdos. Além disso, o contexto da instituição especializada envolve o sentimento de pertencimento a um grupo de semelhantes, no qual ele está construindo sua identidade surda, ao passo que, no grupo de ouvintes, ele não se reconhece entre os colegas, não estabelece uma comunicação efetiva e é, muitas vezes, tratado distintamente em relação aos demais.

Então isso significa que João Pedro só poderá viver entre surdos? O que João Pedro precisa e todas as pessoas surdas também é que a Libras circule em mais espaços, permitindo uma comunicação mais efetiva.



Atenção

Lembre-se de que o sujeito não é constituído somente pela sua identidade surda/ouvinte, mas também pelas identidades construídas a partir de uma nacionalidade, gênero, raça, etnia, filiação partidária, classe social etc. Assim, João Pedro não é somente surdo, mas também um garoto, com nacionalidade, raça, religião, classe social e outras características que o identificam com determinados grupos não necessariamente surdos.

Então como tornar o ambiente da escola regular mais acolhedor para João Pedro? Para resolver essa problemática, reflita sobre o que seria importante para que João Pedro pudesse desenvolver sua identidade surda dentro da escola regular? Quais profissionais seriam importantes para que fosse garantida a comunicação de João Pedro com os professores e colegas?

Avançando na prática

Quando a identidade surda é suspensa

Descrição da situação-problema

Jéssica tem 10 anos e estuda em uma escola regular junto com alunos ouvintes. Por ser surda ela sempre enfrentou o preconceito e a segregação dos colegas. Diante dessa realidade, a mãe de Jéssica a transferiu para uma escola bilíngue, para estudar com outros surdos. Na nova escola, a professora de Jéssica reconhece a importância da construção da identidade surda entre as crianças e celebra a cultura surda entre seus alunos, promovendo não apenas a Libras como primeira língua, mas o contato com professores e pares surdos. Contudo, começou a observar que, mesmo estando entre um grupo de surdos, uma realidade na qual todos se comunicam em Libras e compartilham de uma cultura e interesses em comum, Jéssica estava sendo excluída do grupo. O motivo era porque Jéssica é negra. Nesse contexto, o fato de ser surda a identificava com os colegas até o momento em que outra diferença se sobressaiu, ou seja, o fato de ser negra. A professora de Jéssica que sempre acumulou conhecimentos sobre como lidar com o contexto sociolinguisticamente complexo da surdez, estava diante de um novo desafio em lidar com a dupla discriminação envolvendo o surdo negro. O que essa professora poderia fazer para ajudar sua aluna Jéssica?



Lembre-se

Conforme você aprendeu, a construção da identidade não se restringe ao contexto surdo/ouvinte; as identidades são formadas pelo sentimento de pertencimento a um grupo, seja, em virtude de raça, religião, nacionalidade, gênero, classe social, filiação política etc.

Resolução da situação-problema

A professora de Jéssica poderia elaborar um projeto para discutir o conceito de identidades entre o grupo de alunos surdos, propiciando conhecimentos que enfatizam os fatores semelhantes que os aproximam enquanto um grupo, especialmente, em virtude da língua, cultura e vivência visual de mundo em comum. Em seguida, também poderá trabalhar outras identidades construídas a partir da nacionalidade, gênero, classe social, religião etc. Com isso, será possível discutir a diferença e as relações de poder envolvidas, como o preconceito e a

discriminação. Muitas vezes, por serem crianças, os professores julgam que não é possível propor um trabalho envolvendo a reflexão sobre as relações de dominação social, mas na verdade essa é a oportunidade de formar cidadãos críticos. Um projeto bem fundamentado, com objetivos claros e estratégias adequadas é viável e possível também com crianças surdas. Algumas estratégias seria a leitura de livros que abordam as diferentes identidades, a análise de notícias de jornais, rodas de conversa sobre o tema envolvendo a experiência das crianças com diferentes situações de preconceito e discriminação etc.



Faça você mesmo

Supondo que você esteja no lugar da professora de Jéssica e escolha a leitura de alguns livros infantis que o ajudem a discutir a identidade surda, então você deve escolher enredos que tenham o surdo como personagem principal e o abordam em histórias não estereotipadas de submissão. Faça uma busca por títulos que atendam sua proposta. Em seguida, use a mesma estratégia para selecionar livros que celebram a identidade negra.

Faça valer a pena

1. Sobre o conceito de identidade surda, é correto afirmar que:
 - a) Com o aprendizado da Libras a construção da identidade surda está garantida.
 - b) Todas as pessoas com uma perda auditiva têm a mesma identidade surda.
 - c) A cultura surda e a língua de sinais não influenciam na construção da identidade surda.
 - d) O contato com outros surdos é essencial para a construção de uma identidade surda.
 - e) A construção da identidade surda contribui para uma cultura ouvintista.

2. Considere o excerto de Choi et al. (2011, p. 28): "Na interação com _____, as crianças surdas terão oportunidade não só de aprender a língua _____, como também de construir uma identidade surda por meio do acesso à cultura _____."

Pensando na construção da identidade surda, assinale a alternativa que preenche adequadamente as lacunas.

- a) adultos surdos; de sinais; das Comunidades Surdas.
- b) crianças ouvintes; oral; escolar.
- c) adultos ouvintes; portuguesa; brasileira.
- d) crianças surdas; escrita; ouvintista.
- e) familiares ouvintes; brasileira de sinais; dominante.

3. Com o objetivo de demonstrar que não existe apenas uma identidade surda, e sim várias, a pesquisadora Gladis Perlin (1998) classificou alguns modelos de identidades surdas.

I - Identidade surda flutuante: cuja experiência visual e contato com a Libras ocorre desde a infância.

II - Identidade surda híbrida: sujeitos com surdez pós-linguística, expostos primeiro à língua portuguesa e depois à Libras.

III - Identidade surda de transição: surdos educados no oralismo que, posteriormente, foram inseridos na comunidade surda.

De acordo com essa classificação, analise os enunciados acima e escolha a alternativa correta:

- a) Apenas I e II estão corretas.
- b) Apenas II e III estão corretas.
- c) Apenas I está correta.
- d) Apenas II está correta.
- e) Apenas III está correta.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação especial**: Deficiência Auditiva. Brasília, 1997.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra, Seção 1, p. 1-7.
- CARVALHO, P. V. de. **Breve história dos surdos**: no mundo e em Portugal. Lisboa: Surd’Universo, 2007.
- CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- CHOI, D. et al. **Libras**: conhecimento além dos sinais. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- COSTA, J. P. B. **O surdo e as posições sujeito ontem e hoje**: falta, excesso ou diferença. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- CUSTÓDIO, V. S. **Atividades lúdicas como elemento facilitador para inclusão do deficiente auditivo na classe comum**. 2002, 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1999.
- FRANÇOSO, M.F.C. Família e surdez: algumas considerações aos profissionais que trabalham com família. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- GESSER, A. **Libras?**: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua

de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. Atendimento Fonoaudiológico para surdos com enfoque bilíngue e interacionista. In: FROTA, S.; GOLDFELD, M. (Org.). **Enfoques em audiologia e surdez**. São Paulo: AM3, 2006. p. 282-320.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_pdf.shtm>. Acesso em: 30 jul. 2015.

KOZLOWSKI, L. **A percepção auditiva e visual da fala**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

KUMADA, K. M. O. **O uso da história contada em Libras como prática de acolhimento ao aluno surdo em classe comum**. 2008, 166f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2008.

LABORIT, E. **O voo da gaivota** (Le Cri de la Mouette). Paris: Editora Best Seller, 1994.

LANE, H. **The deaf experience: classics in language and education**. Translated by Franklin Philip. England: Harvard University Press, 1984.

LOMBARDI, A. **Percepção da deficiência auditiva unilateral e sua relação com o desempenho escolar: a ótica dos professores, das mães e dos alunos**. 2000. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

LOPES, M. C. A mediação material e sógnica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Editora Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, 155-138.

MILANEZ, S. G. C. **O aluno com surdez**. 2008. Apostila do curso Libras a distância: uma proposta de formação continuada de professores no contexto educacional inclusivo. UNESP, Campus de Marília. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/index.php?CodigoMenu=3046&CodigoOpcao=3514&Opcao=3514#>>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

MOURA, C. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

NÔGA, A. A. Acessibilidade e cargos elevados. **Revista científica virtual da escola superior de advocacia da OAB-SP**, São Paulo, ano 5, n. 20, p. 80-85, 2015.

- PACCINI, V. L. R. **Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola**. 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.
- PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- PIZA, M. H. M. **As várias formas de inclusão**. 2007, Apostila da disciplina Fundamentos da Educação Especial. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.
- POKER, R. B. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. 2008. Apostila do curso LIBRAS a distância: uma proposta de formação continuada de professores no contexto educacional inclusivo. UNESP, Campus de Marília. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/index.php?CodigoMenu=3046&CodigoOpcao=3514&Opcao=3514#>>. Acesso em: 11 jul. 2015.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004. (Série Educação Especial).
- SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2002.
- SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 7-32.
- STROBEL, K. L. História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2007. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/16>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

O surdo na escola

Convite ao estudo

Na unidade anterior, você acumulou conhecimentos acerca dos desdobramentos históricos envolvendo a educação de surdos, sobre as abordagens de ensino e concepções de surdo, surdez e língua de sinais, sobre os aspectos biológicos da surdez e sobre a(s) identidade(s) surda(s). O domínio dessas temáticas propiciou o entendimento das conquistas advindas de uma longa história de lutas travadas pelas comunidades surdas que, com isso, alcançaram, por exemplo, o reconhecimento da Libras (BRASIL, 2002; 2005) e o direito a uma educação bilíngue (BRASIL, 2014).

As discussões sobre as implicações da educação bilíngue envolvendo o sujeito surdo na escola serão palco desta disciplina, a qual visa contemplar como competência de fundamento de área “conhecer os fundamentos e a língua que possibilita o ensino-aprendizagem de surdos”. Por sua vez, os objetivos específicos pretendidos com esse aprendizado são: 1. identificar os diferentes modelos de educação para surdos; 2. compreender o papel do intérprete e tradutor de Libras no contexto educacional; 3. entender os efeitos do ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos; 4. reconhecer o perfil do profissional docente de Libras; 5. discernir entre o ensino de Libras como primeira e como segunda língua.

Para alcançar os objetivos aqui propostos, a segunda unidade se guiará pela busca da resolução de uma situação geradora de aprendizagem envolvendo Marcos e sua escola. Marcos é coordenador da Escola Semear e acaba de receber Lucas, o primeiro aluno surdo matriculado nessa instituição. Lucas tem nove anos e uma surdez pré-linguística, neurossensorial, bilateral e profunda. Educado em uma abordagem bilíngue, sua língua de comunicação e interação com o mundo é a Libras. Diante do novo aluno, Marcos precisará realizar uma série de ações para garantir que Lucas tenha pleno acesso à educação. Mas por onde ele deve começar? O que ele precisará saber para tomada de decisões? Quais as ações necessárias para promover uma educação que respeite, considere e valorize a condição bilíngue de Lucas?

Para ajudar Marcos nesse percurso, na Seção 2.1, você conhecerá os diferentes modelos de educação de surdos, identificando o que melhor se adéqua ao contexto de Lucas e da Escola Semear. Na Seção 2.2, entenderá o perfil e o papel do intérprete e tradutor de Libras na escola. Na sequência, a Seção 2.3 explora o significado da língua portuguesa como segunda língua para surdos, enquanto a Seção 2.4 desvela o ensino da Libras como primeira e segunda língua.

Seção 2.1

Modelos de educação para surdos

Diálogo aberto

Marcos é coordenador da Escola Semear e acabou de receber Lucas, seu primeiro aluno surdo. Marcos tem consciência de que é direito de Lucas ter acesso a uma educação bilíngue, na qual a Libras seja respeitada e considerada como sua primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa ofertada como segunda língua. Mas essa proposta demanda algumas ações por parte da gestão escolar, e a primeira delas é construir um modelo de educação que se adéque às necessidades de Lucas e também ao contexto da Escola Semear.

Assim, esta primeira seção tem como objetivo identificar os diferentes modelos de educação para surdos, pois, com isso, Marcos poderá escolher e implementar o que melhor atende sua escola e seu aluno Lucas. Para isso, Marcos deverá mobilizar conhecimentos acerca dos seguintes conteúdos: 1. escolas ou classes bilíngues para alunos surdos; 2. inclusão do aluno surdo na sala regular com ou sem a presença de intérprete de Libras; 3. atendimento educacional especializado.

Para a resolução desta situação-problema, observe que não se trata de uma escolha aleatória, além da busca por conhecimento sobre os modelos educacionais para surdos, Marcos deverá verificar aquilo que a sua escola é capaz de oferecer neste momento sem desobedecer o que determina a legislação nacional sobre a educação de surdos. Marcos ainda deverá considerar as providências necessárias, incluindo a contratação de novos profissionais e a aquisição de materiais didáticos específicos.

Não pode faltar

A proposta da educação como um direito de todos no país está em nosso ordenamento jurídico nacional desde a década de 1960, quando a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) assim instituiu. Essa determinação é ratificada na CF de 1988, e também em outras leis e decretos que seguem nessa direção, como, por exemplo, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que prevê a inclusão da educação especial como uma modalidade educativa que, entre outras

atividades, garante currículos e etapas diferenciadas ao seu público, determinando ainda como crime punível a recusa, cobrança de valores adicionais, suspensão, procrastinação, cancelamento ou cessação da inscrição escolar a um aluno, em instituição pública ou privada, em virtude de sua deficiência (BRASIL, 1989).

Como país signatário, o Brasil também afirmou seu compromisso com a educação para todos, diante da Declaração de Salamanca, realizada em 1994. Nesse documento, assumiu-se a importância de a educação para surdos ser viabilizada através da língua de sinais, reconhecendo ainda que, “devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (BRASIL, 1994).

De fato, em concordância com Campos (2013), atualmente, existe uma série de documentos legais que respaldam o direito dos alunos surdos à educação, à língua de sinais, à comunicação, à acessibilidade etc. Contudo, essa legislação é, segundo a autora, bastante complexa, pois pode ser interpretada à luz da educação especial ou da educação inclusiva e isso origina diferentes modelos de educação para surdos.

De acordo com Silva e Favorito (2009), a educação para surdos pode ser orientada sob duas vertentes, isto é, a monolíngue e a bilíngue. Sob uma orientação monolíngue, os alunos surdos podem estar inseridos em escolas regulares (com outros alunos ouvintes) sem intérprete de Libras, sendo escolarizados apenas por meio da língua oral, ou em escolas e classes especiais para surdos que seguem uma abordagem oralista. Por outro lado, sob uma orientação bilíngue, os alunos surdos podem estar inseridos em escolas regulares que possuam classes especiais com professores bilíngues ou em classes regulares com a presença de intérprete de Libras, ou em escolas bilíngues para surdos. Entenda agora cada um desses possíveis cenários.

Inclusão do aluno surdo na sala regular sem a presença de intérprete de Libras

Apesar de o Decreto nº 5.626/05 estabelecer a garantia do tradutor e intérprete de Libras nas escolas, muitos alunos surdos ainda se encontram desprovidos desse profissional em sua realidade escolar. De acordo com Silva e Favorito (2009), nesses contextos os professores ministram suas aulas de forma monolíngue em língua portuguesa, tal como o fazem para os demais alunos ouvintes. Compete ao aluno surdo interagir e acompanhar os conteúdos curriculares através, essencialmente, da leitura orofacial, que, como você já aprendeu na Unidade 1, possui limitações na compreensão integral da mensagem.



Assimile

A leitura orofacial não garante a inteligibilidade completa da mensagem oral, além disso, quando um professor está no quadro, de costas para os alunos, e verbaliza alguma mensagem, ou quando as pessoas se comunicam de lado ou com a cabeça baixa, quando um professor possui barba ou bigode, enfim, tudo isso afeta a visualização dos lábios e a posição da língua dentro da boca, o que prejudica a leitura orofacial.

Trata-se, portanto, de um esforço unilateral por parte dos alunos surdos que, para alcançarem êxito nesse modelo, devem ser também bem-sucedidos no processo de oralização, geralmente, ofertado complementarmente, no horário oposto ao da classe regular. Segundo Silva e Favorito (2009), muitos sujeitos surdos adultos que passaram por esse modelo educacional relatam uma experiência escolar de isolamento que afetou profundamente a autoestima deles.

Classe ou escola especial monolíngue

As classes especiais podem agrupar apenas alunos surdos ou alunos com diferentes deficiências (cegos, deficientes intelectuais, deficientes físicos, surdos etc.) e, conforme Silva e Favorito (2009), podem ser seriadas ou multisseriadas. Isso significa reunir alunos com diferentes formas de comunicação, necessidades educativas e níveis de aprendizado sob a responsabilidade de um único professor. O nível de escolaridade é baixo nesse modelo e impede os alunos surdos de desenvolverem suas potencialidades através de estratégias pedagógicas adequadas às suas características de aprendizagem.

Sob uma orientação monolíngue, mesmo quando a classe ou escola especial é formada somente por alunos surdos, vigora a abordagem oralista que inibe o uso da Libras no processo de escolarização. Isso, como já foi visto anteriormente, acarreta inúmeros prejuízos ao desenvolvimento escolar dos aprendizes surdos.

Inclusão do aluno surdo na sala regular com a presença de intérprete de Libras

Tem sido o modelo mais adotado na busca por contemplar o acesso aos conhecimentos veiculados pela escola na língua oral para alunos ouvintes e em Libras para os surdos. Nessa situação, o professor ouvinte, geralmente, pouco ou nada sabe sobre a língua de sinais, mas conta com o apoio e mediação de um profissional intérprete de Libras para que seu conteúdo chegue até o aluno surdo.

Parece ideal, uma vez que atende a proposta de incluir alunos surdos e ouvintes em um mesmo espaço, mas esse modelo apresenta várias problemáticas. A primeira delas se refere ao fato de 90 a 95% das crianças surdas serem oriundas de

famílias ouvintes que desconhecem a Libras e, por essa razão, o primeiro contato com esse sistema linguístico ocorre através da escola. Sendo assim, o intérprete de Libras teria pouca contribuição, pois, emprestando as palavras de Silva e Favorito (2009, p. 35), nesse contexto “a criança não tem acesso nem ao que diz a professora, nem ao que lhe passa o intérprete”. Por essa razão, as autoras afirmam que é tarefa da escola ofertar o ensino da Libras a esses alunos.



Refleta

Você já pensou que, se uma criança não adquire a Libras em seu meio familiar (visto que seus familiares não a dominam para ofertarem a ela tal conhecimento), ela chega à escola sem fluência nessa língua, portanto, qual seria a função de um intérprete de Libras? A tradução feita por um intérprete de Libras para uma criança surda que desconhece a Libras seria significativa?

Outra questão, pontuada por Silva e Favorito (2009), é a de que, mesmo quando os alunos surdos possuem a proficiência em Libras, a mediação professor-intérprete-aluno ou aluno ouvinte-intérprete-aluno surdo pode prejudicar o fluxo espontâneo das trocas interlocutivas, uma vez que a tomada de turno em uma discussão mediada pelo intérprete é diferente daquela na qual os falantes compartilham a mesma língua.

Ademais, muitas vezes, o aluno surdo é o único em uma escola majoritariamente preenchida por ouvintes que desconhecem a Libras, tendo assim somente o intérprete de Libras como seu interlocutor. Logo, dada a ausência do referencial surdo nesse espaço, questões identitárias e culturais não são privilegiadas por esse modelo educacional.

De acordo com a experiência de Lacerda (2006), a prática da inclusão de escolares surdos está, geralmente, relacionada a uma postura pouco responsável. Por imposição da lei, as escolas são obrigadas a aceitarem a matrícula desses alunos, mas não recebem a educação de qualidade a que têm direito. Conforme a autora, inicialmente se discute o ingresso do aluno surdo, mas, com o tempo:



a) a escola não se preocupa mais com a questão, porque se preocupar significaria buscar outras ajudas profissionais (intérprete, educador surdo, professor de apoio etc.), e a escola pública brasileira, em geral, não conta nem com a

equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes; b) os professores, que percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que devem fazer, por falta de conhecimento e preparo; c) os alunos ouvintes, que acolhem, como podem, a criança surda sem saber bem como se relacionar com ela; d) o aluno surdo, que, apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz; e) a família, que sem ter outros recursos precisa achar que seu filho está bem naquela escola (LACERDA, 2006, p. 176).

Campos (2013, p. 44) afirma que nesse modelo educacional o objetivo é impor aos surdos uma experiência escolar ouvinte, sob o manto da valorização da diversidade quando, na verdade, não celebra a surdez como diferença linguística e cultural, pois pretende investir em uma cultura universal e homogênea. Para a pesquisadora e autora surda, nesse modelo a presença dos alunos surdos é estereotipada e tolerada pela instituição escolar.

Importa destacar que, como suporte para a educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê em seu capítulo V, intitulado "Da Educação Especial", o direito de acesso ao ensino regular a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (também conhecido como TGD) e altas habilidades ou superdotação, mas sem desconsiderar as especificidades do público-alvo da educação especial (PAEE). A LDB também garante o atendimento educacional especializado (AEE) desde a educação infantil (compreendida dos zero aos seis anos de idade).



Vocabulário

Transtornos globais do desenvolvimento: para a Associação Americana de Psiquiatria (2002, p. 98 apud ALVES; GUARESCHI, 2014), TGD se refere ao "comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades".

O AEE consiste no serviço oferecido por um profissional especializado em educação especial, no contraturno do ensino regular, garantindo o acesso ao currículo, métodos, técnicas e recursos pedagógicos específicos às características de aprendizagem do aluno. Isso significa que o professor especialista do AEE, em parceria com o(s) professor(es) da sala regular, pode propor adequações e até flexibilizações no conteúdo, nas estratégias de ensino e de avaliação que serão oferecidas ao aluno surdo. Assim, esse aluno frequentará o ensino regular junto com todas as crianças, mas terá o direito a um currículo diferenciado, se isso for necessário.



Pesquise mais

Para conhecer mais sobre as determinações legais a respeito do AEE, leia o Capítulo V da Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 7.611/11:

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal do MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Portal do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 abr. 2016.

Classes bilíngues em escolas regulares

Nesse contexto, os alunos surdos frequentam a mesma escola que os alunos ouvintes, porém há uma ou mais classes destinadas apenas ao público de alunos surdos. Essas classes podem ser seriadas ou multisseriadas e contam, geralmente, com um professor bilíngue e/ou com intérpretes de Libras e com professor ou instrutor de Libras surdo.

Quando há alunos insuficientes para formarem uma sala para cada ano letivo, a opção é a sala multisseriada, ou seja, os alunos surdos com níveis de aprendizado próximo são inseridos na mesma classe e recebem os conteúdos curriculares através da Libras e por meio de estratégias e materiais didáticos apropriados às suas especificidades linguísticas e culturais. Nesses cenários, é valorizada a presença dos professores e dos pares surdos para a construção da identidade.



Exemplificando

Imagine que há uma escola regular com apenas quatro alunos surdos, sendo dois no primeiro ano, um no segundo ano e outro no terceiro ano do ensino fundamental. Seria impossível formar uma classe bilíngue para um único aluno. Nesse sentido, forma-se uma classe multisseriada na qual há quatro alunos surdos com níveis de aprendizado diferentes, mas próximos.

Escolas bilíngues para surdos

Assim como as classes bilíngues, as escolas bilíngues para surdos são previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014). Além de reforçar o direito a intérpretes de Libras, o PNE enfatiza o direito de escolares surdos de zero a 17 anos terem acesso a uma educação bilíngue norteadada pela Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, ofertadas em classes e escolas bilíngues e em escolas inclusivas.

Nas escolas para surdos cuja abordagem é bilíngue, há a preocupação com a existência de professores surdos bilíngues, modelos de cultura e identidade para as crianças surdas, além de existirem professores ouvintes com domínio na Libras, materiais didáticos apropriados e estratégias adequadas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua. No Rio de Janeiro, cabe mencionar o Ines, a primeira instituição de ensino para surdos do Brasil. O Ines atende alunos surdos desde a educação infantil até a educação superior (com o curso de Pedagogia bilíngue e com cursos de pós-graduação na área da surdez). Em São Paulo, o Instituto Santa Terezinha é o pioneiro desse estado, e também está alinhado a uma abordagem bilíngue de ensino.

Dentre os modelos apresentados, a comunidade surda deixa claro que a preferência reside nas escolas bilíngues para surdos, onde há recursos didáticos pedagógicos apropriados e profissionais preparados. Por se representarem enquanto um grupo minoritário social e linguístico, os surdos defendem que a convivência com seus pares e a educação por meio de sua língua natural é o melhor caminho. Entretanto, é necessário ponderar que nem todos os municípios, sobretudo os menores, têm alunos surdos suficientes para a construção de uma escola bilíngue, pois supondo um município com 10 alunos surdos, distribuídos em diferentes níveis de aprendizagem, seria inviável uma escola bilíngue para surdos.

Para Campos (2013), os diferentes modelos de educação para surdos podem ser analisados sob três prismas, a saber: 1. educação tradicional/moderna: alocam os modelos monolíngues e concebem o sujeito surdo como deficiente e anormal;

2. educação para a diversidade: é aquela na qual o modelo inclusivo se insere e o sujeito surdo é visto como subalterno e inferior; 3. educação cultural: perspectiva que acomoda as classes e escolas bilíngues, considerando o sujeito surdo e cultural.

Sem medo de errar

Conhecendo os diferentes modelos de educação para surdos, é mais fácil identificar qual deles se adéqua à realidade da escola de Marcos. Cabe lembrar que Lucas, o novo aluno surdo da Escola Semeear, frequenta um programa de apoio escolar bilíngue no qual ele já foi inserido no processo de aquisição da Libras, portanto, uma educação monolíngue não é a melhor escolha para ele. Com isso, já é possível excluir dois modelos educacionais dentre os apresentados, ou seja, classes e escolas especiais para surdos monolíngues e salas regulares sem a presença de intérprete de Libras.

Assim, para a resolução da situação-problema considere que Lucas é o primeiro e, portanto, único aluno surdo da Escola Semeear. Observe que a escola é majoritariamente composta de alunos ouvintes e de funcionários que não dominam a Libras para interagir com Lucas em Libras; logo, é preciso pensar como ele será acolhido pelos colegas ouvintes e pelos professores e funcionários ouvintes, como ele desenvolverá o sentimento de pertencimento a um grupo surdo, como será contemplada a cultura surda nesse contexto, como os professores devem lidar com as particularidades da educação bilíngue para surdos etc. A escolha pelo modelo que melhor atende às necessidades de Lucas e às possibilidades da Escola Semeear deve considerar todos esses aspectos.



Atenção

Lembre-se de que escolas e classes bilíngues precisam de mais de um aluno surdo para que, assim, formem um grupo. Como Lucas é o único aluno surdo da escola, Marcos não poderá montar uma escola ou classe bilíngue só para Lucas e, em obediência a lei, Marcos também não pode recusar a matrícula de Lucas. Com isso, é preciso encontrar meios para que a educação bilíngue se viabilize dentro da Escola Semeear.

Avançando na prática

Opções bilíngues de educação para surdos

Descrição da situação-problema

Carla é uma Coda, ou seja, é ouvinte filha de pais surdos e aprendeu a Libras com eles. Seu filho nasceu com uma surdez profunda e, apesar de ela ter surdos na família, na época de seus pais a educação era fundamentada na abordagem oralista, com a qual eles relatam ter sofrido muito em seu processo de escolarização, fato que os levou a abandonarem os estudos. Por essa razão, Carla deseja para seu filho um futuro diferente, mas não sabe quais são as opções de educação para surdos que privilegiam a língua de sinais e a língua portuguesa. Se você tivesse oportunidade de ajudar Carla, o que você diria?



Lembre-se

Carla deseja um modelo de educação bilíngue para surdos, ou seja, na qual a Libras é ensinada como primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, é ofertada como segunda língua. Essa proposta se difere da experiência oralista que seus pais relatam ter vivenciado em seu processo de escolarização (uma lembrança tão traumatizante que eles preferiram abandonar os estudos). Nesse sentido, lembre-se de que há três modelos educacionais que poderiam atender às necessidades e expectativas de Carla.

Resolução da situação-problema

Na situação de Carla, há três opções bilíngues de educação para surdos possíveis. A primeira consiste em buscar por escolas bilíngues para surdos em seu município, verificando se nessas há uma proposta pedagógica que contemple a Libras e a língua portuguesa. Nessa alternativa, o filho de Carla teria o contato com outras crianças surdas com as quais poderia desenvolver a língua de sinais e compartilhar das experiências visuais de mundo, acessando a cultura surda e construindo uma identidade positiva em relação à surdez. Outro modelo educacional que Carla pode verificar se existe em seu município é a classe bilíngue, ou seja, salas de aula que possuem somente alunos surdos e que também têm um currículo diferenciado, privilegiando a Libras e a língua portuguesa em sua modalidade escrita, mas que estão inseridas em escolas regulares, junto com outros alunos

ouvintes. Nesse caso, os alunos surdos têm suas condições de aprendizagem e de desenvolvimento linguístico, cultural e identitário contempladas, mas por dividirem o mesmo espaço escolar terão diferentes situações de contato e interação com surdos e também com ouvintes. Uma terceira opção bilíngue a ser apresentada para Carla são as salas de aula regulares com a presença de intérprete de Libras. Para esse contexto, o aluno surdo está inserido em uma classe com outros alunos ouvintes, muitas vezes, sem um colega surdo, mas terá os conteúdos e trocas interlocutivas mediados em Libras por meio do profissional intérprete. Se essa escola tiver outros alunos surdos e um instrutor ou professor de Libras surdo, os pontos negativos podem ser amenizados.



Faça você mesmo

Conhecendo os três modelos educacionais guiados por uma perspectiva bilíngue de educação para surdos, identifique os prós e os contras de cada um deles, imaginando que isso ajudaria Carla a decidir entre eles.

Faça valer a pena

1. “A escolarização de alunos surdos pode seguir uma orientação _____ ou _____. No primeiro caso, os alunos surdos estão imersos em classes regulares de ensino – ou mesmo em escolas de surdos – nas quais a língua de instrução corresponde à língua materna da maioria do alunado – o português –, e não há intérpretes de Libras” (SILVA; FAVORITO, 2009, p. 29)

Complete as lacunas indicando a alternativa correta:

- a) bilíngue / monolíngue
- b) monolíngue / bilíngue
- c) inclusiva / especial
- d) especial / inclusiva
- e) inclusiva / bilíngue

2. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, é correto afirmar que são alunos público-alvo da educação especial e, por consequência, do atendimento educacional especializado:

- a) Os alunos com deficiências, TGD e altas habilidades ou superdotação.
- b) Os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo dislexia e hiperatividade.
- c) Os alunos de minorias linguísticas, étnicas e/ou culturais.
- d) Os alunos com deficiência, com distúrbios de aprendizagem e superdotação.
- e) Os alunos de camadas populares que não conseguem acompanhar o ensino regular.

3. Sobre a inclusão do aluno surdo na sala regular, é correto afirmar:

- a) O intérprete de Libras em salas regulares garante aos alunos surdos a construção da identidade surda.
- b) O direito ao intérprete de Libras é garantido pela legislação e todas as salas regulares que têm alunos surdos contam com intérpretes de Libras.
- c) É função do intérprete de Libras ensinar essa língua aos alunos surdos que ingressam na escola regular sem conhecê-la.
- d) A inclusão do aluno surdo na sala regular garante a ele o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) com professor especialista no contraturno.
- e) A comunidade surda deixa clara sua preferência por esse modelo educacional inclusivo.

Seção 2.2

Tradução e interpretação de Libras

Diálogo aberto

Daremos continuidade à situação geradora de aprendizagem na qual Marcos, coordenador da Escola Semear, deve realizar uma série de ações para garantir ao seu aluno surdo Lucas o direito a uma educação bilíngue. Na Seção 2.1, após conhecer os diferentes modelos de educação para surdos, Marcos optou por adotar em sua escola o modelo educacional da sala regular com a presença de intérprete de Libras e agora ele deve contratar esse profissional, porém essa ação demanda conhecimento sobre várias questões: qual perfil o intérprete de Libras deve apresentar para atuar na sala regular? Qual a função desse profissional na sala de aula? Qual a diferença entre tradutor e intérprete de Libras?

Para responder às várias questões que integram esta situação-problema, a presente seção tem como objetivo “compreender o papel do intérprete e tradutor de Libras no contexto educacional”. Esse conhecimento perpassa os seguintes conteúdos: 1. o intérprete educacional de Libras; 2. diferença entre tradutor e intérprete de Libras; e 3. Código de Ética do Intérprete.

Observe que a contratação do intérprete de Libras exige o conhecimento sobre quem é esse profissional e qual o seu papel na educação do aluno surdo. Seguramente, essa informação deve ser de domínio do coordenador da escola, pois, na sequência, deverá ser partilhada com os demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Nesse sentido, esteja atento às diferenças sutis entre o tradutor e o intérprete de Libras, ao perfil desejável para o intérprete educacional e também à forma como o Código de Ética do Intérprete de Libras e as legislações podem favorecer a compreensão sobre o perfil e papel desse profissional nos diversos espaços sociais, mas, sobretudo, na sala de aula.

Não pode faltar

Com o reconhecimento e divulgação do direito dos surdos em participarem do mundo por meio da Libras, uma nova categoria de profissionais emergiu para subsidiar o acesso das pessoas surdas aos mais diferentes espaços da sociedade, especialmente, à escola.

No âmbito legal, antes da oficialização da Libras (BRASIL, 2002), a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, já indicava, em seu artigo 18, o dever do Poder Público em implementar a formação do tradutor e intérprete de língua de sinais no país. No entanto, a regulamentação dessa profissão ocorreu anos mais tarde, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), e da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010).

De acordo com o artigo 2º da Lei nº 12.319/10, o profissional tradutor e intérprete é aquele com proficiência em Libras e língua portuguesa para realizar a interpretação/tradução dessas línguas de maneira simultânea ou consecutiva.



Assimile

A tradução ou interpretação simultânea consiste no processo em que o intérprete visualiza ou ouve o enunciado de uma língua-fonte e o transmite simultaneamente para a língua-meta. Na tradução ou interpretação consecutiva, existe um breve intervalo entre a audição ou visualização do enunciado, geralmente marcada por uma pausa no discurso do emissor, quando o profissional responsável procederá com a tradução/interpretação.

Importa destacar que o ato tradutório consiste na passagem de uma língua para outra envolvendo um texto escrito, enquanto a função de interpretação está relacionada ao texto oral. Segundo Quadros (2004), o profissional com aptidão para realizar a tradução e interpretação da Libras para a língua portuguesa (na modalidade oral e escrita) é denominado “tradutor e intérprete de língua de sinais”, também conhecido pela sigla TILS.



Refleta

Você sabia que as pessoas surdas também podem ser um TILS? Elas podem atuar na tradução da Libras para a língua portuguesa escrita (ou vice-versa), ou da Libras escrita (conhecida como signwriting) para a língua portuguesa escrita (ou vice-versa) ou ainda interpretar línguas de sinais de outros países para a Libras (ou o contrário).

De acordo com a legislação, a formação de nível superior do TILS deve ser efetivada por meio do curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras/Língua Portuguesa (BRASIL, 2005), contudo a oferta desse curso é bastante limitada no país. Por essa razão, a grande maioria dos TILS tem a formação de nível médio indicada pelo Decreto nº 5.626/05 e pela Lei nº 12.319/10, que

exige apenas cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005; 2010).

Na ausência de profissionais com a formação adequada, os documentos supracitados determinaram ainda que, até 22 de dezembro de 2015, a União promoveria o Exame Nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa, conhecido como Prolibras. Esse ocorreu durante 10 anos, certificando profissionais TILS em nível médio e/ou superior para atuarem, nesse período, mesmo sem a formação exigida pela legislação.

Espaços como fóruns, hospitais, delegacias e outras empresas têm buscado se adequar ao atendimento das pessoas surdas, geralmente investindo na capacitação em Libras aos seus funcionários. Em alguns municípios, têm sido implantadas centrais de intérpretes de Libras, que, quando solicitadas, enviam um profissional ao local para, por exemplo, uma consulta médica ou audiência, ou, ainda, disponibilizam de forma virtual a comunicação entre o intérprete e o surdo.



Pesquise mais

Para entender melhor sobre o funcionamento da central de intérpretes de Libras, veja a reportagem sobre a inauguração desse espaço em São Paulo.

G1 SÃO PAULO. Central de interpretação de Libras começa a funcionar no centro de SP. **Globo.com**, set. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/09/central-de-interpretacao-de-libras-comeca-funcionar-no-centro-de-sp.html>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

Entretanto, é fato que a maioria dos TILS atuam nas instituições de ensino de educação básica à superior, espaços que precisaram contratar tais profissionais para viabilizarem o direito à educação bilíngue das pessoas surdas. Segundo Quadros (2004), o profissional envolvido com a tradução e/ou interpretação no espaço escolar é denominado "Intérprete Educacional" e, conforme apresentado em estudo anterior (KUMADA; PEREIRA; ALBANESE, 2015), existem diversos desafios inerentes à sua atuação.

O primeiro desafio consiste em explicitar que a função do TILS se restringe à tradução/interpretação das línguas envolvidas e não à docência dos conteúdos ou da língua de sinais. Muitas vezes, o professor ouvinte, por não saber como lidar com o aluno surdo, ignora-o em sala de aula, ministrando os conteúdos tal como faz com os ouvintes e deixa a cargo do intérprete a responsabilidade do aprendizado desse aluno. É necessário esclarecer que o intérprete não é o docente,

inclusive, pois ele nem sempre possui formação e/ou conhecimento didático para desempenhar tal função. É possível que, coincidentemente, o intérprete acumule uma formação pedagógica, mas isso não é uma exigência e, mesmo quando isso ocorrer, não isenta o professor da sua responsabilidade docente, pois, de acordo com a legislação:



Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III – atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV – atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V – prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, Quadros (2004, p. 61) afirma que pode ser considerado “[...] antiético exigir que o intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto intérprete”, pois cabe ao professor a educação do aluno surdo, criando estratégias e adequações necessárias para seu ensino e avaliação, utilizando o intérprete como mais um recurso nesse processo.



Exemplificando

Muitas vezes, o aluno surdo ingressa na escola sem o domínio da Libras e a escola redireciona o TILS para ensinar esse sistema linguístico ao aluno, contudo esse também pode ser caracterizado como um desvio de função, pois o ensino da Libras cabe ao profissional docente da Libras, conforme Decreto nº 5.626/05. As atribuições, competências e formação de um TILS são diferentes da de um docente; logo, um bom intérprete não será, necessariamente, um bom instrutor ou professor de Libras e vice-versa.

Por essa razão, a presença do intérprete de Libras não é suficiente para garantir o sucesso escolar dos aprendizes surdos, haja vista que dependerá do professor da sala de aula. Nesse processo, Quadros (2004) defende que há algumas intervenções nas quais o intérprete de Libras poderá auxiliar, sobretudo, aquelas referentes à linguagem da criança, ao ato tradutório das línguas envolvidas e outras informações pertinentes que podem contribuir no ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Assim, conforme Kumada, Pereira e Albanese (2015), por ter maior experiência com a Libras e inserção nas comunidades surdas, é possível que o intérprete seja um facilitador na aproximação entre o professor ouvinte e seu aluno surdo, entre as culturas e línguas em questão, e até mesmo no planejamento pedagógico das aulas.

De acordo com a Lei nº 12.319/10, também é dever do intérprete atuar nos processos seletivos para cursos nas instituições de ensino e nos concursos públicos, ou seja, em condições de avaliação, especialmente, para dar as orientações necessárias ao aluno. Por essa razão, avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares já contam com a opção de os candidatos solicitarem dentre as condições especiais da prova, o acompanhamento de um profissional tradutor e intérprete de Libras.

É importante saber que o trabalho realizado pelos TILS é norteado pela preocupação e compromisso com a ética. Nesse sentido, Quadros (2004) divulgou o Código de Ética do Intérprete, que integra o Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) orientando a prática da interpretação e tradução da Libras. De acordo com a autora, os preceitos básicos da profissão consistem em: 1. confiabilidade (ser sigiloso com relação às mensagens transmitidas); 2. imparcialidade (ser neutro e não se posicionar criticamente, atendo-se a transmitir a mensagem tal como foi passada); 3. discricção (estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); 4. distância profissional (separar a vida profissional e pessoal); e 5. fidelidade (não alterar a informação durante a tradução, mesmo que com a intenção de ajudar).

Orientações semelhantes regulam o Código de Conduta e Ética (CCE) da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), uma filiada da Associação Mundial de Intérpretes de Línguas de Sinais. De acordo com o Artigo 5º do CCE da Febrapils, os princípios definidores da conduta profissional do TILS são: 1. confidencialidade; 2. competência tradutória; 3. respeito aos envolvidos na profissão; 4. compromisso pelo desenvolvimento profissional.



Refleta

Você sabe o que é um guia intérprete de língua de sinais e qual a sua diferença do TILS? O guia intérprete é aquele que atua junto com as pessoas surdo-cegas e para isso utiliza modalidades de comunicação específicas a esse grupo, tais como a língua de sinais tátil e o alfabeto manual tátil. Cabe destacar que nem todos os TILS são capacitados para atuarem como guia intérprete e vice-versa.

A Febrapils também disponibiliza em seu site uma tabela de referência para o pagamento de honorários para a contratação de TILS, buscando, com isso, padronizar os valores pagos aos diferentes serviços prestados por esse profissional (na educação básica, educação superior, cursos de pós-graduação, em conferências, contextos jurídicos, clínicos, empresariais, entre outros). Isso também busca evitar a desvalorização da profissão que tem sido constantemente circunscrita no informalismo e, sobretudo, no voluntariado de pessoas que atuam sem a capacitação requerida e, por isso, não cobram os mesmos valores de um profissional de fato.



Pesquise mais

Confira o Código de Conduta e Ética do TILS e a tabela de valores sugerida pela Febrapils no site da referida instituição. Há ainda indicações da referida federação para que haja o revezamento de intérpretes de Libras em eventos, provas etc. considerando o desgaste físico e mental desse profissional.

Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), 2016. Disponível em: <<http://www.febrapils.com.br/p/documentos.html>>. Acesso em: 2 maio 2016.

Como pode ser visto, trata-se de um trabalho sério desempenhado pelos TILS, cuja formação constante é requerida, bem como uma posição de neutralidade e fidelidade com relação à informação transmitida. Evidentemente, há inúmeros desafios na realização da tradução que provocam pequenas alterações entre a mensagem do emissor e aquela produzida pelo TILS, mas o sentido original do enunciado deve sempre ser mantido.

Kumada, Pereira e Albanese (2015) descrevem alguns desses desafios na prática do intérprete educacional. O primeiro consiste na tradução simultânea que, em

virtude do pouco tempo de processamento da informação da língua fonte para a língua meta, resulta em algumas perdas que são praticamente inevitáveis. Segundo Pires e Nobre (2004), o que é inaceitável são as situações de interpretação que deturpam totalmente o texto original, que podem ocorrer por falta de domínio na(s) língua(s) ou por lapsos de memória do intérprete no momento de identificar o termo mais adequado correspondente na língua em questão.

No entanto, não podemos nos esquecer de que, como em todas as línguas, é possível que o intérprete de Libras se depare com situações de intraduzibilidade, ou seja, de conceitos que existem em uma língua, mas não na outra, ou cujo significado é cultural e, portanto, não terá o mesmo efeito ao ser traduzido literalmente. As expressões idiomáticas são exemplos disso, e, do mesmo modo como existem na língua portuguesa, também ocorrem na Libras. Nesses contextos, o intérprete busca um conceito equivalente na outra língua ou precisa recorrer à descrição ou explicação do conceito, mas, quando se encontra em uma tradução simultânea, há pouco tempo para delongas nesse sentido.

Outro obstáculo que cabe ao intérprete educacional transpor reside no fato de ele precisar traduzir diferentes disciplinas com as quais ele pode não estar habituado ou não ter formação para administrar. O intérprete educacional precisa ter um amplo vocabulário nas duas línguas (para poder fazer a correspondência adequada dos termos), isso inclui conhecimento em Ciências, Matemática, Filosofia, Português etc. Quando intérpretes atuam em cursos de graduação, há termos específicos também nas áreas de formação como, por exemplo, Arquitetura, Engenharia, Enfermagem, Direito etc. Além de não ter a formação nas diferentes áreas do conhecimento com as quais esse profissional lida, é preciso destacar que há ainda uma grande ausência de catalogação e divulgação de glossários em Libras para termos específicos de cada disciplina do saber. Os dicionários de Libras que circulam atualmente são, majoritariamente, relacionados ao vocabulário cotidiano, faltando muitos termos para tradução de conceitos escolares e técnicos.

Algumas iniciativas têm surgido nesse sentido, entre as quais é possível destacar o manúário do Ines para o curso de Pedagogia (com sinais para os autores do curso, principais conceitos etc.), o sinalário da UFSC para Cinema, Arquitetura e Linguística e o glossário da UFRJ para a área de biologia com três fascículos até o momento divulgados (Sangue, Sistema Imune e Célula).



Vocabulário

Manuário (ou **sinalário**): são adaptações terminológicas feitas pela comunidade surda para se referirem a um glossário da Libras.

Desse modo, é possível concluir que o trabalho do intérprete educacional exige valorização e remuneração condizentes com a formação e o comprometimento ético de sua profissão. Até pouco tempo atrás, a tarefa de tradução e interpretação da Libras era informalmente representada por pessoas sem capacitação que atuavam voluntariamente. Isso ocorria muito em virtude da falta de regulamentação desse profissional, mas hoje já existem instrumentos legais nesse sentido e as escolas e instituições que lidam com esse perfil devem se adequar.

Sem medo de errar

Após aprofundar seus conhecimentos sobre o intérprete de Libras, já é possível prosseguir com a resolução da situação-problema envolvendo Marcos e a tarefa de contratar um profissional intérprete para acompanhar seu aluno surdo na sala regular. Observando o contexto escolar em que a língua oral e a língua escrita estão envolvidas, Marcos saberá identificar se ele precisa de um tradutor, de um intérprete ou de um tradutor e intérprete de Libras.

Marcos também deve saber qual o perfil do intérprete de Libras para atuar na sala regular. Para isso, ele poderá consultar o Decreto nº 5.626/2005 e também as determinações da Lei nº 12.319/2010, considerando, além da formação desejada, o que a literatura argumenta sobre o papel do intérprete educacional.

Para compartilhar os conhecimentos adquiridos, Marcos pode ainda considerar uma reunião com os funcionários e docentes da escola para orientá-los sobre a função do intérprete educacional. Para isso, ele poderá recorrer aos documentos legais já mencionados acima, e também ao Código de Ética do Intérprete, que esclarece o posicionamento dele em diferentes situações.



Atenção

Lembre-se de que há diferentes perfis de formação para intérpretes de Libras, mas, para atuar no contexto educacional junto a Lucas, o intérprete pode ter formação de nível médio.

Avançando na prática

As funções do intérprete de Libras

Descrição da situação-problema

Milton foi contratado por uma escola regular de educação infantil para atuar como intérprete de Libras de uma aluna surda. Clara, a aluna surda, foi inserida em

uma sala regular com a presença de intérprete de Libras, pois, por ser surda, a escola julgou que assim garantiria a ela o direito de acesso à comunicação em classe. Contudo, a referida aluna surda não sabe Libras; ela e seus pais se comunicam através de gestos, apontamentos e alguns sinais criados entre eles. Assim, sem saber como situar o intérprete em sala de aula, pois, se ele traduzir tudo que a professora fala, Clara também não irá compreender, a diretora da escola decidiu que ele deveria, neste momento, dedicar-se a ensinar Libras para Clara, e, quando ela já souber esse sistema linguístico, ele passará a atuar como intérprete de Libras, função para qual foi contratado. Milton sabe que isso é um desvio de função, pois ele não foi contratado para a docência da Libras, mas em que ele pode se basear para explicar à escola que ele não pode assumir a tarefa que lhe foi determinada?



Lembre-se

A profissão intérprete de Libras é recente, e a diretora da escola, por desconhecimento, pode não saber que está cometendo um desvio de função desse profissional. Como o intérprete de Libras tem maior experiência e conhecimento sobre o contexto da educação de surdos, ele pode auxiliar se orientar à diretora sobre o que compete ou não à sua função e formação.

Resolução da situação-problema

Milton poderá apresentar à diretora da escola o Decreto nº 5.626/05 e a Lei nº 12.319/10, que regulamentam a profissão do intérprete e tradutor da Libras, explicando quais suas atribuições e qual sua formação. Ele também poderá discorrer que, por não ter uma formação pedagógica, não pode assumir a docência da Libras, inclusive porque, para tal trabalho, existe outro profissional específico previsto no Decreto nº 5.626/05, ou seja, o instrutor ou professor de Libras. Vale resgatar que, seguindo orientações legais, as atribuições do intérprete e tradutor de Libras no contexto educacional se limitam à: 1. mediar a comunicação entre ouvintes e surdos; 2. interpretar as atividades didático-pedagógicas e culturais nas instituições de ensino; e 3. auxiliar na acessibilidade dos alunos aos serviços e atividades realizados pelas instituições de ensino.



Faça você mesmo

Imagine que você é a diretora da escola e, ao contratar Milton como intérprete de Libras, precisa saber o valor do salário de um tradutor intérprete de Libras que atua na educação infantil. Como você conseguiria essa informação?

Faça valer a pena

1. Enquanto o conferencista apresenta oralmente o tema de sua palestra, ao mesmo tempo, o intérprete de Libras realiza a passagem de tudo que é dito para a Libras.

Como esse modelo de interpretação em Libras/língua portuguesa é denominado?

- a) Interpretação simultânea.
- b) Interpretação consecutiva.
- c) Tradução simultânea.
- d) Tradução consecutiva.
- e) Tradução/Interpretação imparcial.

2. É papel do tradutor-intérprete de Libras em sala de aula (Fonte: adaptado de UFPE, 2014):

- a) Estudar todas as matérias com os alunos.
- b) Ensinar para os surdos quando o professor faltar.
- c) Apenas traduzir textos escritos nas aulas de leitura.
- d) Apenas fazer a voz do surdo quando ele fizer uma pergunta.
- e) Traduzir-interpretar vice-versa da Libras para o português.

3. De acordo com Quadros (2004), o intérprete que atua na educação de surdos é conhecido como:

- a) TILS
- b) Guia intérprete
- c) Intérprete educacional
- d) Tradutor educacional
- e) Instrutor de Libras

Seção 2.3

A língua portuguesa como segunda língua para surdos

Diálogo aberto

Como você acompanhou, Marcos é o coordenador da Escola Semear e está diante do desafio de promover a Lucas a fruição do direito a uma educação bilíngue. Por ter apenas esse aluno surdo em sua escola, Marcos o matriculou em uma sala regular com a presença de intérprete de Libras. No entanto, a contratação desse profissional não é a única medida necessária. Na continuidade desse desafio, Marcos precisa resolver como será feito o trabalho diferenciado que exige o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos e se a professora de Lucas é capaz de ministrar esse ensino ou se ele precisará contratar outro profissional para desempenhar tal função. Para isso, Marcos deve saber responder perguntas como: 1. Qual a diferença no ensino de língua portuguesa para aprendizes surdos e ouvintes? 2. Como a legislação e os documentos educacionais descrevem esse trabalho diferenciado? 3. Quais as implicações desse aprendizado de português como segunda língua (PL2) na escrita de alunos surdos? 4. Quais estratégias podem colaborar no trabalho com o ensino de PL2 para surdos?

Assim, com o objetivo de entender os efeitos do ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos, nesta seção você estudará os seguintes conteúdos: 1. fundamentação legal do ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos; 2. a escrita de alunos surdos; e 3. estratégias didáticas de ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Para a resolução da situação-problema, esteja atento à distinção entre conceitos como segunda língua e língua estrangeira. Além disso, observe que, ao se ensinar a língua portuguesa como segunda língua, os critérios de avaliação também devem ponderar essa especificidade e, portanto, serem diferenciados no caso de alunos surdos.

Não pode faltar

O Decreto nº 5.626/05 determina que é direito do aluno surdo, desde a educação infantil, ter acesso ao ensino da língua portuguesa como segunda língua (PL2), e, para tanto, as instituições federais de ensino devem promover capacitações e/ou profissionais capacitados para exercerem tal função. O reconhecimento da condição dos surdos como aprendizes de PL2 também é previsto na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, na qual se estabelece como estratégia:



garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na **modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos** e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...] (BRASIL, 2014, grifo nosso).

A modalidade escrita da língua portuguesa é visual e, portanto, acessível aos surdos, mas é preciso lembrar que os professores estão habituados a partirem dos conhecimentos do português oral para o ensino da escrita, e isso não será frutífero com os educandos surdos. Por essa razão, o ensino de língua portuguesa como segunda língua significa, basicamente, partir da Libras como primeira língua (L1) para se chegar ao português, ou seja, a Libras substituirá o português oral nas relações que o professor deverá estabelecer entre o discurso verbal e o escrito.



Pesquise mais

Além dos documentos legais como o Decreto nº 5.626/05 e a Lei nº 13.005/14, o MEC também divulgou alguns documentos de orientação para o ensino de português como segunda língua para surdos. Para saber mais, consulte:

BRASIL. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. **Ministério da Educação**, Brasília: 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=192:secretarias-112877938&id=12675:ensino-delingua-portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pratica-pedagogica>>. Acesso em: 9 maio 2016.

A legislação prevê ainda que, em virtude da condição de aprendizado diferenciada dos alunos surdos, as instituições de ensino devem “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Na sequência, o referido decreto ainda menciona que é possível desenvolver e adotar outras formas de avaliação para conhecimentos expressos em Libras, desde que registrados em vídeos ou outros meios eletrônicos e tecnológicos. Evidentemente, para que isso ocorra, ou seja, para que haja um ensino e uma avaliação que considerem os aspectos semânticos de interferência da Libras sobre a escrita da língua portuguesa, bem como as singularidades sintáticas e morfológicas das línguas envolvidas, o professor precisará ter conhecimentos sobre a Libras e a língua portuguesa para desenvolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Em suma, somente conhecendo ambas as línguas esse profissional será capaz de compreender e intervir de forma adequada nas hipóteses construídas pelo aluno, estabelecendo relações de aproximação e distanciamento entre as regras de funcionamento da Libras (primeira língua do aluno) e da língua portuguesa.



Assimile

Para que o aluno aprenda PL2, e o professor possa partir da Libras como L1, obviamente, esse aluno precisará conhecer a Libras, o que, conforme você aprendeu anteriormente, nem sempre ocorre com as crianças surdas ao ingressarem na escola.

Assim, além do curso de Letras com habilitação em Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o Decreto nº 5.626/05 também determinou que o ensino de PL2 para surdos fosse incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, médio e superior, bem como para as graduações em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

No entanto, soma-se à necessidade de um professor capacitado, também, a exigência de um espaço diferenciado para esse trabalho, afinal, enquanto o professor trabalha com o ensino de português como primeira língua (baseando-se, sobretudo, nas relações da escrita com a língua oral), será quase impossível que ele consiga, concomitantemente, atender aos alunos surdos (estabelecendo relações entre a língua escrita e a língua de sinais). Em geral, em virtude de situações como essa, é comum que, em classes regulares, com a presença de intérpretes de Libras, opte-se por retirar os alunos surdos da sala regular em dois momentos: 1. para o ensino de Libras como primeira língua e 2. para o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Para tais atividades, os alunos surdos são acompanhados

por professores diferentes daquele da sala regular e sob abordagens de ensino distintas daquelas adotadas com os alunos ouvintes.

O aprendizado da língua escrita por alunos surdos se difere dos ouvintes, pois é influenciado pelos aspectos linguísticos da Libras, o que, segundo Quadros e Schmiedt (2006), está relacionado ao sistema de interlíngua existente nesse contexto, ou seja, níveis de sofisticação apresentados durante a aquisição linguística com características específicas do percurso que o sujeito trilha ao partir da primeira para a segunda língua. Segundo as autoras, esse processo também é enfrentado por outros aprendizes de segunda língua ou de língua estrangeira.



Refleta

Você sabe qual a diferença entre os conceitos de ensino de “segunda língua” e “língua estrangeira”? Muitas pessoas confundem esses dois termos e afirmam que os surdos, por não falarem português, são estrangeiros na própria terra, mas isso é um equívoco. A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve trabalhar com uma língua que não se fala no país em que o aluno está inserido e, portanto, os professores precisam simular textos orais e escritos, pois não têm com facilidade acesso a textos autênticos. No caso dos surdos, a língua portuguesa é uma segunda língua, pois é uma língua nacional e, portanto, textos originais podem ser encontrados sem dificuldades no cotidiano do aluno.

Quadros e Schmiedt (2006) destacam que a interlíngua não ocorre de forma desorganizada. Há hipóteses e regras que são comuns entre os aprendizes surdos de PL2, que ilustram esse processo de construção de um sistema linguístico que já não é mais a primeira língua do aluno, mas também ainda não é a segunda língua. Baseado nos estudos de Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006), as autoras destacam três estágios de interlíngua identificados em crianças surdas.

O primeiro estágio é marcado, por exemplo, por frases bastante sintéticas e a sintaxe ainda é majoritariamente organizada na estrutura da Libras (tópico comentário e não sujeito verbo objeto). Há ausência ou inadequação do uso de preposições, artigos, conjunção (elementos ausentes na Libras) e predominância de verbos no infinitivo (uma vez que, em Libras, as flexões verbais se organizam de forma diferente do português), com pouca ocorrência ou uso inadequado de verbos de ligação, como, por exemplo, ser e estar (verbos dispensados em enunciados da Libras). Assim, além de erros ortográficos, as frases são curtas com inadequações na flexão de verbos e no uso de preposições, artigos e conjunções, como pode ser visto neste exemplo de texto interlíngua nesse estágio proposto pelas autoras:

Trecho de texto da fase de interlíngua I

A raposa e as uva

colhas come muito uva

colhos fugiu escuro árvore

raposa quero vontade come uva

raposa pulou não pegeu conseguiu (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 37).

”

O segundo estágio de interlíngua, conforme as autoras, está relacionado a um híbrido entre a primeira e a segunda língua, ora com maior influência de uma ora da outra. Nessa fase, o aluno já é capaz de fazer algumas flexões verbais e nominais, aplicando melhor os artigos aos seus contextos, mas ainda apresenta dificuldade com as conjunções e preposições. Os textos começam a ser mais bem elaborados, pois, apesar de o aluno ainda demonstrar dificuldades no uso de determinados elementos da língua portuguesa (ausentes na Libras), ele reconhece sua existência e se preocupa com seu uso, conforme o exemplo a seguir:

Trecho de texto da fase de interlíngua II

Chapeuzinho Vermelho

Mãe fala chapeuzinho vermelho

A vovó muito doena [doente?]

chapeuzinho Vermelho foi vê flor muito bonita

chapeuzinho Vermelho assauto lobo [...] (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 37).

”

No terceiro estágio de interlíngua, predomina a estrutura gramatical do português, e o sujeito elabora estruturas mais complexas com emprego mais acertado dos artigos, preposições, conjunções, flexões verbais e verbos de ligação.

Trecho de texto da fase de interlíngua III

”

Chapeuzinho Vermelho

A mamãe falou:

– Chapeuzinho por favor você vai casa da vovó.

Chapeuzinho falou

– Porque eu vou casa da vovó?

Mamãe falou

– Porque a vovó está doente entendeu [...] (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 38).

Como pode ser observado, equívocos comuns aos ouvintes, como as trocas fonêmicas entre “s” e “z”, não são desafios para os surdos, pois eles não se guiam pela oralidade na escrita. A omissão de letras que aparece em alguns erros ortográficos é de ordem visual, uma vez que eles precisam memorizar as palavras. As dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, influenciadas pela Libras como primeira língua, são, portanto, diferentes dos ouvintes e por essa razão demandam, além de professores capacitados para atendê-los, estratégias e materiais didáticos também diferenciados.

Uma estratégia que tem sido indicada por vários autores (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; SÃO PAULO, 2008; SILVA; KUMADA; NOGUEIRA, 2012) no trabalho de língua portuguesa com alunos surdos embasa-se na contação de histórias, pois, em concordância com Quadros e Schmiedt (2006), a leitura precede a escrita. Logo, para o aprimoramento da escrita de alunos surdos, é preciso expô-los a um grande volume de leituras que sejam interessantes e significativas. Para isso, é preciso considerar o conhecimento prévio que esse aluno possui na língua e que permitirá a ele compreender o que está sendo contado, pois o ato da leitura não é uma simples decodificação das palavras. Os surdos, por serem privados da língua portuguesa oral, não participam de todas as trocas interlocutivas que uma criança ouvinte é exposta, não acessam os meios de comunicação (rádio e televisão) com a mesma facilidade e, por isso, não dominam conceitos básicos que circulam na sociedade ouvinte.

Para as autoras, a literatura deve ser explorada primeiramente em língua de sinais, despertando o interesse e explorando o enredo, a organização e funcionamento do gênero textual etc. A leitura do texto escrito é uma etapa posterior e deve acompanhar uma discussão sobre a língua portuguesa, estabelecendo associações entre ela e a Libras, sendo que as palavras e/ou conceitos desconhecidos pelos

alunos surdos podem ser listadas e procuradas nos dicionários (com cautela para que tais palavras não se apliquem ao texto inteiro). Silva, Kumada e Nogueira (2012) propõem que, após a leitura de um texto, haja uma reescrita coletiva, tendo o professor como escriba e os alunos como autores do reconto. O texto pode ser impresso e solicitado aos alunos que o leiam circulando palavras conhecidas em azul e desconhecidas (ou que haja dúvida) em amarelo.

Silva, Kumada e Nogueira (2012) também sugerem como estratégias o uso de placas com palavras que possam ser manipuladas e organizadas pelos alunos para formar frases e/ou enunciados. Tais placas podem ser coloridas, buscando explorar o gênero de alguns substantivos.



Exemplificando

As autoras sugerem que se usem placas com cores diferentes, por exemplo, para substantivos ou adjetivos no feminino (MULHER, MENINA, LOIRA, NEGRA, ALTA, MAGRA etc.), podem ser feitas em placas cor de rosa, enquanto placas verdes representariam o gênero masculino (HOMEM, MENINO, MORENO etc.). Os verbos (BRINCAR, CRESCER etc.) e substantivos sem gênero (CRIANÇA, CABELOS, OLHOS etc.) poderiam ser identificados em placas brancas ou amarelas. Isso valorizaria o aspecto visual para os alunos surdos, ao mesmo tempo que discutiria o funcionamento do gênero da língua portuguesa que ocorre de forma diferente na Libras. Em Libras, o gênero é marcado com o acréscimo do sinal HOMEM/MULHER, mas é comum que não se marque o gênero na frase, a menos que questionado.

Além da literatura e do gênero textual narrativo, outros textos autênticos podem ser explorados no ensino de PL2, tais como listas de compras, livros de receitas, cartões festivos (para amigos, de dia das mães etc.), convites (para uma festa de aniversário) etc. O que não é recomendado é o trabalho com textos empobrecidos para surdos, criados unicamente para o ensino de determinadas características da escrita (por exemplo, um texto criado para se trabalhar preposições é geralmente distante de um texto real). Segundo o documento de orientações para ensino de língua portuguesa para surdos de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), a concepção dos professores sobre as potencialidades dos surdos interfere na admissão de textos empobrecidos, pois esses acreditam que o aluno surdo tem dificuldade e/ou não é capaz de ler textos mais complexos. Contudo, sem acesso a textos ricos e diversificados, esses alunos conseqüentemente irão se desmotivar e desinteressar pela leitura e escrita.

Outro aspecto que deve ser ressaltado no que tange ao aprendizado de alunos

surdos é o que alguns denominam de letramento visual ou pedagogia visual, ou seja, a valorização da imagem no processo de alfabetização e letramento de alunos surdos. No contexto da educação de surdos, a imagem não é apenas um recurso ilustrativo e complementar; seu papel é de centralidade. Por essa razão, além da Libras, os professores devem promover atividades que contemplem o visual, por meio de imagens, vídeos, gráficos, esquemas visuais, mapas, desenhos, maquetes, fotografias etc.

Por fim, importa destacar que todas as informações e preocupações com o ensino da PL2 devem estar claras no projeto político pedagógico (PPP) da escola, pois o compromisso com uma educação bilíngue para surdos deve ser dos professores e também dos gestores.

Sem medo de errar

Para ajudar Marcos a decidir se precisará ou não contratar um novo profissional para a tarefa de lecionar língua portuguesa como segunda língua para Lucas, será preciso rever algumas das informações aprendidas. Primeiramente, Marcos deverá observar o perfil do profissional que se dedica ao ensino de PL2 para surdos e confirmar se os docentes que têm em sua escola atendem a tais requisitos. Em seguida, é preciso considerar a necessidade de um trabalho diferenciado com o aluno surdo, o que também demanda materiais didáticos, estratégias e um espaço que atenda às especificidades do aluno surdo. Portanto, é preciso ponderar se a sala regular com alunos ouvintes pode ser esse espaço.

Outras ações que podem ser úteis a Marcos podem ser a reformulação do projeto político pedagógico para considerar a organização da educação bilíngue da Escola Semear e reuniões de orientação para a equipe gestora, docentes e funcionários sobre as mudanças implicadas nesse compromisso. Cursos de capacitação para a formação de professores na área de Português como segunda língua também podem ser uma proposta da gestão escolar nesse sentido, já que, com isso, poderão ser abordadas questões como a legislação que fundamenta o ensino de PL2 para surdos e as diferenças entre o aprendizado da língua portuguesa para surdos e para ouvintes, características da escrita de alunos surdos e estratégias de intervenção pedagógica nessa produção escrita.



Atenção

Lembre-se de que para o ensino de PL2 o professor deve ter conhecimentos sobre a língua portuguesa e a Libras para desenvolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Somente assim ele conseguirá estabelecer relações de construção de significados,

funcionamento e regras que se aproximam ou se diferenciam entre a língua do aluno e a língua portuguesa escrita.

Avançando na prática

A avaliação escolar de textos de alunos surdos

Descrição da situação-problema

Márcia é mãe de Joaquim, um menino surdo de 13 anos que frequenta o 7º ano do ensino fundamental em uma escola regular de seu município. Joaquim é usuário da Libras, língua por meio da qual se expressa e tem acesso ao aprendizado escolar. Márcia está preocupada, pois, nas avaliações de Joaquim em provas de língua portuguesa e também de outras disciplinas que exigem a resposta discursiva escrita, as notas estão muito aquém. Ao procurar a escola, os professores de História e Geografia afirmaram para Márcia que Joaquim consegue discorrer sobre as questões em Libras, com auxílio do intérprete, mas na hora de passar para a escrita falta coesão em seus textos, os quais contêm muitos erros ortográficos, sintaxe inadequada, verbos não flexionados corretamente, além de faltarem preposições, conjunções, artigos e verbos de ligação. A professora de Língua Portuguesa declarou que adota estratégias diferenciadas de ensino de língua portuguesa com Joaquim, mas que durante as avaliações aplica os mesmos critérios daqueles utilizados com alunos ouvintes. Diante dessa situação, como Márcia pode se fundamentar legalmente para auxiliar seu filho surdo?



Lembre-se

A escrita perpassa diferentes disciplinas curriculares, ou seja, não apenas em língua portuguesa o aluno surdo deve ter contemplada a correção de provas escritas com mecanismos coerentes ao seu domínio de PL2. Por essa razão, todos os docentes devem ser orientados para o reconhecimento do aluno surdo como usuário de PL2. Além disso, em avaliações de conteúdo, como em Geografia ou História (disciplinas da situação-problema), é possível aplicar avaliações orais (em língua de sinais) que considerem o seu conhecimento sobre o assunto.

Resolução da situação-problema

Márcia deve resgatar o reconhecimento da garantia de uma educação bilíngue para alunos surdos, cuja base consiste em respeitar a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o Decreto nº 5.626/2005 são documentos fulcrais.

Além disso, especificamente sobre o direito de alunos surdos serem avaliados de forma diferenciada em situações de provas escritas, o Decreto nº 5.626 determina que as instituições de ensino devem “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Assim, “provas escritas” não se limitam às avaliações de língua portuguesa, o que infere a responsabilidade de outros professores serem sensíveis à valorização dos aspectos semânticos da escrita do surdo, ao invés dos elementos gramaticais ausentes ou utilizados inadequadamente. Nas aulas de língua portuguesa, é necessário ainda manter uma coerência entre o que ou como foi ensinado e o que ou como será avaliado o aluno surdo, ou seja, se o ensino de língua portuguesa é feito como segunda língua, os critérios de avaliação também devem ponderar tal condição. Márcia poderá se respaldar ainda no supramencionado decreto para defender que as avaliações escritas de disciplinas como história e geografia, cujo objetivo é avaliar o domínio sobre o conteúdo trabalhado em aula (e não sobre o domínio da escrita), podem ser observadas em Libras, pois as escolas devem “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005). Em suma, Márcia pode reivindicar os direitos de seu filho com base legal por meio desses documentos.



Faça você mesmo

Se você fosse a professora de Joaquim e pudesse compartilhar seus conhecimentos sobre os estágios de interlíngua pelos quais os alunos surdos passam, o que diria aos seus colegas docentes para considerarem durante a correção das avaliações escritas de Joaquim?

Faça valer a pena

1. São determinações legais sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua:

- a) A avaliação escrita do aluno surdo deve ser realizada sob as mesmas condições dos ouvintes.
- b) A inclusão do ensino de PL2 como disciplina em cursos de licenciatura.
- c) As famílias de surdos devem custear a capacitação de profissionais para ensino de PL2.

- d) O professor da sala regular deve ensinar, concomitantemente, português como L1 e L2.
- e) Não serão aceitos mecanismos alternativos de avaliação dos conhecimentos em Libras.

2. O Decreto nº 5.626/05 determina que as instituições privadas e públicas de sistemas de ensino municipal, estadual, federal devem adotar “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de _____, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto _____ e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Assinale a alternativa que completa corretamente as lacunas do enunciado acima:

- a) primeira língua / sintáticos
- b) segunda língua / morfológicos
- c) língua estrangeira / gramaticais
- d) segunda língua / semântico
- e) primeira língua / fonológico

3. O letramento visual e/ou pedagogia visual defende o uso de quais recursos no processo de ensino e aprendizagem de educandos surdos?

- a) Imagens meramente ilustrativas.
- b) Alfabeto escrito e articulação dos lábios na formação de palavras.
- c) Imagens, maquetes, fotografias, esquemas visuais, desenhos, vídeos, gráficos etc.
- d) Somente a Libras como sistema linguístico visual e espacial.
- e) Textos escritos em língua portuguesa, sem apoio de imagens que podem influenciar na leitura.

Seção 2.4

O ensino de Libras como primeira e como segunda língua

Diálogo aberto

Conforme você tem acompanhado, a situação geradora de aprendizagem desta segunda unidade envolve o contexto escolar no qual Marcos, coordenador da Escola Semear, recebe um aluno surdo e, a partir disso, desenvolve medidas para viabilizar o seu direito a uma educação bilíngue. Após decidir adotar como modelo bilíngue a sala regular com a presença de intérprete de Libras, Marcos já resolveu problemas como a contratação do intérprete de Libras e do professor de língua portuguesa como segunda língua. Mas o que Marcos descobriu agora é que Lucas também precisará avançar na Libras como primeira língua, assim como os ouvintes se aprimoram na língua portuguesa. Para isso, Marcos deve contratar um professor de Libras, mas ele não sabe quem é esse profissional e quais são suas atribuições no âmbito escolar.

Para resolver essa situação-problema será necessário mobilizar os conhecimentos sobre o profissional docente de Libras, o ensino de Libras como primeira língua e sobre o ensino de Libras como segunda língua. O estudo desses conteúdos favorecerá o alcance dos objetivos desta seção que são: 1. reconhecer o perfil do profissional docente de Libras e 2. discernir entre o ensino de Libras como primeira e como segunda língua.

Outros procedimentos pertinentes à resolução da situação-problema envolvem a formação docente necessária para a docência de Libras conforme a legislação. Além disso, importa considerar que o professor de Libras pode atuar em duas vertentes na escola, isto é, ensinando Libras como primeira língua (L1) e como segunda língua (L2).

Não pode faltar

O Decreto nº 5.626/05 determinou que, após um ano de sua publicação, as instituições de ensino de educação básica e educação superior deveriam incluir o

professor de Libras em seu quadro profissional de magistério. De acordo com esse decreto, há dois perfis de professores de Libras. O primeiro é destinado ao espaço da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A formação exigida para ministrar a disciplina de Libras nesse contexto consiste no curso de Pedagogia ou normal superior em que a Libras e a língua portuguesa tenham constituído línguas de instrução, ou seja, que a educação tenha sido ofertada de forma efetivamente bilíngue (esses cursos são conhecidos como Pedagogia Bilíngue). Aceita-se ainda como formação mínima o curso normal de nível médio que tenha sido ofertado sob as mesmas condições bilíngues mencionadas anteriormente (BRASIL, 2005).

Um segundo perfil de professor de Libras é indicado para atuar nas séries finais do ensino fundamental, ensino médio e educação superior. A formação necessária para tal atribuição consiste no curso de graduação em Letras com habilitação em Libras ou em Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Esses cursos são conhecidos como Letras Libras.

Contudo, mesmo constando na legislação a criação desses cursos de graduação, a oferta é ainda bastante tímida no país. No Brasil, até 2016, constava na base de dados do Ministério da Educação o registro de apenas dois cursos de Pedagogia ofertados na modalidade bilíngue, o do Ines, no Rio de Janeiro, e do Instituto Federal de Goiás (ainda sem alunos egressos, pois foi inaugurado em 2015). E, em alguns estados, havia apenas um ou nenhum curso de Letras Libras. Com essa baixa oferta de cursos de graduação para formação de professores de Libras no país, o desafio para a concretização da educação bilíngue para surdos se acentua, pois, se de um lado há dificuldade de as instituições de ensino reconhecerem a necessidade de contratação desse profissional, por outro lado aquelas que compreendem sua importância esbarram no desafio de não encontrarem docentes com a formação exigida pela lei.

Para sanar a carência de egressos dos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras, uma estratégia utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) foi a de contratar professores bilíngues para o ensino da disciplina curricular Libras como primeira língua para os alunos surdos e um instrutor de Libras para ensinar Libras como segunda língua para ouvintes da comunidade escolar (alunos, familiares, funcionários, professores etc.) (LACERDA, ALBRES, DRAGO, 2013).



Assimile

Para Lacerda, Albres e Drago (2013), o professor bilíngue ainda não possui um conceito bem definido na literatura, mas é entendido como aquele profissional com fluência em Libras e com formação em curso superior de Pedagogia ou licenciatura específica que atue no ensino e aprendizagem de crianças surdas, no interior de escolas bilíngues. Para

assumir a docência de Libras como disciplina curricular, as autoras afirmam que o profissional deve ter formação em nível de graduação e/ou pós-graduação lato sensu em Libras, certificação de proficiência em Libras ou experiência comprovada no ensino de Libras. Este perfil era aceito pelo Decreto nº 5.626/05 para atuar como docente de Libras na educação superior até 2015, caso ainda não houvessem docentes com graduação ou pós-graduação em Libras.

A formação do instrutor de Libras é prevista na legislação por meio de cursos de formação profissional ou continuada promovidos por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005). Portanto, esse é um profissional de nível médio que pode ensinar Libras no campo da educação não formal, mediante cursos de formação profissional ou continuada ou ainda se for certificado por meio do exame de proficiência para ensino da Libras (Prolibras). Vale salientar que o docente graduado, responsável pelo ensino da Libras, e que tem autorização para atuar na educação formal (dentro das escolas regulares no ensino da disciplina curricular Libras), é considerado professor (e não instrutor) de Libras.



Pesquise mais

Entenda mais sobre a discussão envolvendo a diferença entre professor e instrutor de Libras com a leitura do artigo:

FARIA, Juliana Guimarães. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto nº 5.626/2005. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 87-100, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100007>. Acesso em: 23 maio 2016.

O ensino da Libras pode ocorrer sob duas condições, a saber, como primeira ou como segunda língua. O ensino de Libras como primeira língua é destinado aos surdos e seu aprendizado inicial ocorre de forma interacional com parceiros fluentes em língua de sinais, e, como muitas crianças surdas ingressam na escola sem o domínio da Libras, caberá a essa instituição seu ensino.

Como já foi estudado neste livro didático, os surdos nascem majoritariamente em famílias ouvintes que desconhecem a Libras e por essa razão criam entre si formas particulares de comunicação, as quais temos chamado de línguas de sinais caseiras (KUMADA, 2012). Essas línguas de sinais caseiras não devem ser discriminadas, bem como os surdos que as utilizam não devem ser chamados de “sem língua”, pois são formas de comunicação funcionais nos ambientes familiares. Uma estratégia inicial profícua é consultar os pais sobre esse sistema de comunicação e partir dele para o

ensino da Libras, sem negar ou desvalorizar a língua que a criança traz de casa, mas proporcionando a ela a ampliação de suas possibilidades linguísticas.



Refleta

Não é assim que também devemos agir com as crianças ouvintes que chegam à escola com uma variedade linguística rural do português? Nós valorizamos a cultura e a língua que esse aluno traz de casa, mas precisamos trabalhar a partir desse sistema para o ensino da norma culta da língua portuguesa. Essa também é a função da escola com os surdos, ensinar a norma padrão da língua portuguesa e da Libras.

Segundo Quadros (1997), quando a criança é surda e filha de pais surdos fluentes em Libras, o desenvolvimento linguístico ocorrerá naturalmente e ela terá um repertório linguístico na Libras constituído ao ingressar na escola. Entretanto, assim como ocorre com os ouvintes, será necessário que a escola também promova a esses alunos o avanço na sua primeira língua, pois é através dela que os surdos se desenvolvem linguisticamente e cognitivamente. Logo, a Libras tal como a língua portuguesa será disciplina curricular na educação básica, pois, conforme previsto no PNE (BRASIL, 2014), sua aprendizagem é um direito garantido pela legislação desde a educação infantil.

Assim, seja para alunos que dominam ou não a Libras, a contratação de um profissional para o seu ensino será indispensável. De acordo com Quadros (1997), é importante que este docente seja surdo, pois a presença desse no ambiente escolar é essencial para que a aquisição de linguagem da criança ocorra de forma natural. Além disso, permitirá ao aluno surdo ser recebido por um membro de sua comunidade com quem poderá construir a sua identidade, acessar a sua cultura e desenvolver a língua de sinais. Nesse sentido, em consonância com a autora, o Decreto nº 5.626/05 outorga aos surdos o direito de prioridade na formação e atuação como professores de Libras. Evidentemente, essa prioridade aos professores surdos deve estar agregada à formação pedagógica exigida pela lei, afinal não basta ser um falante da língua para ensiná-la; fosse assim todos os falantes de língua portuguesa estariam aptos a sua docência.

O ensino da Libras como L1 não deve ser projetado de forma sistemática, mas sim de maneira natural através do uso funcional da língua como forma de comunicação. Assim, será preciso que as trocas interlocutivas sejam contempladas por meio dessa língua. Se para aprender a língua a criança precisa usá-la de forma efetiva, por sua vez isso demanda uma variedade de parceiros linguísticos (crianças, adultos etc). Por essa razão, a defesa da comunidade surda reside nas escolas e classes bilíngues, ou seja, pela riqueza das comunicações que emergem desse contexto.

No entanto, pensando que a criança surda pode estar imersa em famílias e escolas com sujeitos ouvintes, uma das estratégias de programas bilíngues é o ensino da Libras como L2 para ouvintes. Algumas escolas bilíngues também adotam essa medida, ofertando cursos de Libras aos familiares de crianças surdas e aos profissionais que as atendem. Apesar de, desde 2002, a legislação prever a inclusão obrigatória da disciplina de Libras em todos os cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de graduação em fonoaudiologia (o Decreto nº 5.626/05 ainda determina que a Libras seja disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e profissional), sabemos que o domínio de uma língua não se efetivará em uma carga horária reduzida. Assim, a formação continuada em Libras é essencial para todos os profissionais que lidam com o contexto da educação de surdos, tenham eles sido ou não inseridos nesse aprendizado durante sua formação inicial.



Refleta

Se dificilmente o aluno adquirirá fluência ou domínio na Libras somente a partir de uma disciplina de carga horária reduzida ofertada em cursos de graduação, qual o objetivo dessas disciplinas? Choi et al. (2011, p. 99) justificam que, ao entrarem em contato com a Libras e com usuários fluentes dessa língua, é possível despertar o interesse do aluno para dar continuidade ao curso, desenvolvendo suas habilidades linguísticas, ampliando seu vocabulário e sensibilizando-o para o contexto social, histórico, cultural e identitário da surdez.

Evidentemente, quando ingressam no aprendizado da Libras como L2, os ouvintes levam consigo todo um arcabouço linguístico já construído a partir de sua experiência com a língua oral e escrita. Assim, a aquisição da segunda língua perpassa os conhecimentos prévios do sujeito na primeira língua. Nesse processo, as comparações entre sistemas linguísticos podem ser adotadas, pois geram efeitos positivos, uma vez que estabelecem relações entre a língua do aprendiz e a língua alvo.

Gesser (2012) e Choi et al. (2011) enfatizam que, durante muito tempo, o ensino de Libras como segunda língua foi (e ainda é) ministrado sob grande ênfase no código da língua, por meio da memorização do alfabeto manual e de listas de vocábulos, para associá-las, posteriormente, às regras morfológicas e sintáticas da língua alvo. Essa forma mecanicista de ensino de línguas também já foi adotada no contexto da aquisição de línguas orais, sendo bastante criticada e, conseqüentemente, cedendo a preferência à abordagem comunicativa, cujo objetivo é ensinar o aluno a se comunicar através da língua.



Exemplificando

Sob essa abordagem de ensino, o professor elenca uma lista de palavras relacionadas a uma temática, por exemplo, de frutas, alimentos ou de animais e apresenta vários sinais da Libras dentro desse contexto. Aos alunos cabe a missão de memorizar esses sinais e, posteriormente, organizá-los em pequenos enunciados e/ou diálogos.

Sob a abordagem comunicativa de ensino de segunda língua, são valorizadas as situações discursivas nas quais a língua é aprendida em funcionamento. Exercícios repetitivos, de memorização ou com grande ênfase na gramática compõem um modelo tradicional de ensino de línguas, ao qual a abordagem comunicativa se opõe. De acordo com Gesser (2012), é preciso dedicar um tempo para o ensino de vocabulário, porém essa estratégia não deve tomar a aula toda, pois há questões que ultrapassam o léxico, tal como o significado (semântica) e o seu contexto de uso (pragmática).



Afinal, quando usamos uma língua não estamos somente fazendo combinações de unidades menores com unidades maiores, mas também fazendo e orquestrando o uso de uma complexa constelação de sinais que nos fazem, por exemplo, mudar uma variedade, estilo ou registro, dependendo do nosso interlocutor e assunto. Ou ainda que nos permitem saber quando há mensagens implícitas e explícitas, distinguir o tom de humor, drama ou ironia em uma conversa em Libras. Aqui reside a diferença entre a aprendizagem de regras (conhecimento sobre a língua) e a aprendizagem do uso (conhecimento na língua) para através dela desempenhar (GESSER, 2012, p. 142, grifos da autora).

De fato, como foi visto, o ensino da Libras, seja como L1 ou L2, deve contemplar não apenas a aquisição/ampliação do repertório linguístico, mas também o modo como essa língua se organiza. O professor de Libras deve saber dosar esse ensino, pois, em concordância com Gesser (2012), a ênfase excessiva na gramática pode fazer com que os alunos se sintam pressionados a monitorar demasiadamente a estrutura da frase, bloqueando sua produção comunicativa.



Assimile

A aquisição da Libras como L1 e L2 apresenta diferenças. Segundo Quadros (1997), as crianças surdas no seu processo inicial podem, por exemplo, confundir os apontamentos do sistema pronominal (eu e você) com os sinais que são realizados próximos ao corpo. Com o tempo, ela entenderá que mesmo os sinais feitos no corpo não estão necessariamente relacionados à primeira pessoa. No caso dos aprendizes de Libras como L2, Choi et al. (2011) destacam quatro dificuldades: 1. virar a palma da mão para fora durante a realização do alfabeto manual, o que pode atrapalhar a visualização do interlocutor; 2. não utilizar as expressões faciais e corporais adequadamente; 3. não utilizar corretamente a sintaxe tópico-comentário, estrutura mais recorrente na Libras; e 4. confundir letras do alfabeto manual que são semelhantes, tal como as letras G e Q (a configuração de mão é a mesma, mas o sentido da letra G é para cima, e da letra Q para baixo), C e Ç (que se diferem apenas pela presença de movimento em Ç, feita de forma tremulada), A, S e E (a letra A apresenta o polegar para fora, ao lado dos dedos; na letra S, o polegar aparece sobre os dedos indicador, médio e anelar; e, no caso da letra E, o polegar é colocado um pouco mais abaixo, encostando a ponta dos dedos indicador, médio e anelar), T e F (sendo a letra F representada com o polegar para fora e a letra T com o polegar para dentro) e as letras H, P e K (realizadas com a mesma configuração de mão, porém a letra P é realizada na horizontal, a letra H tem um movimento giratório e a letra K um movimento para cima).

Desse modo, se falantes de português sem a formação adequada não podem ministrar seu ensino, o mesmo deve ser considerado em relação à Libras, ou seja, o ensino da língua de sinais, seja como L1 ou L2, deve ser ministrado por um profissional competente que possua a formação adequada para reconhecer e saber lidar com as singularidades linguísticas e estratégias de ensino de Libras. Por sua vez, a escola pode e deve ser esse espaço de divulgação da Libras, promovendo seu acesso aos surdos como L1 e aos ouvintes como L2.

Sem medo de errar

No último desafio dessa situação geradora de aprendizagem, Marcos deve garantir a educação bilíngue ao seu aluno surdo por meio da oferta de um professor de Libras, profissional com o qual a Escola Semear não contava em seu quadro

de docentes. A primeira tarefa de Marcos é identificar qual o perfil de formação deve ter esse docente, segundo a legislação, para atuar com Lucas, que tem nove anos e estuda nas séries iniciais do ensino fundamental. Como você aprendeu, há dois perfis de professores de Libras, cada qual atua em seus respectivos ciclos da educação básica. Além disso, para garantir que a educação bilíngue seja efetivamente ofertada ao aluno surdo, valorizando a aquisição da Libras como L1 de forma interacional e comunicativa, é necessário que o entorno desse aluno também conheça e utilize a Libras.

Para isso, Marcos deve prever o ensino da Libras como L1 para Lucas e como L2 para os alunos, funcionários, docentes, gestores e, possivelmente, familiares ouvintes da criança surda. Pensando nessa questão, reflita se Marcos poderá contratar um único profissional para lecionar Libras como L1 e L2, ou dois profissionais (um para cada tarefa).



Atenção

Lembre-se de que nem todas as pessoas usuárias da Libras estão aptas para sua docência, pois o ensino de uma língua seja como L1 ou L2 requer formação nessa área. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases é explícita com relação à exigência de formação pedagógica do profissional que irá atuar na educação formal. Por essa razão, instrutores de Libras só podem atuar no âmbito da educação não formal.

Avançando na prática

O professor de Libras na educação superior

Descrição da situação-problema

Thamires é bióloga, pós-graduada e docente em cursos de biologia, mas durante sua graduação não teve contato com a Libras como disciplina curricular. Recentemente, ela foi contratada para coordenar o curso de licenciatura em Biologia em uma faculdade de Minas Gerais e soube que, para alguns cursos, a disciplina de Libras é conteúdo curricular obrigatório e, em outros, é optativo. O curso é novo e está na fase de estruturação, mas já nesse momento inicial Thamires está diante de duas dúvidas: se não houver alunos surdos matriculados no curso de licenciatura em Biologia, ainda assim é obrigatória a oferta da disciplina de Libras para esse curso? Em caso positivo, qual a formação deve-se exigir do profissional docente que irá ministrar tal disciplina curricular?



Lembre-se

De acordo com o Decreto nº 5.626/05, todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Resolução da situação-problema

A Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05 são documentos que ratificam que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Desse modo, independentemente, de haver ou não alunos surdos matriculados, a oferta da disciplina Libras como segunda língua para ouvintes será ministrada nesses cursos de graduação, viabilizando a introdução desses estudantes nos conteúdos da e sobre a Libras. Por ser um curso de licenciatura, Thamires deverá considerar a inserção obrigatória da disciplina de Libras, bem como prever a contratação de um professor competente para ministrar seu ensino. Para isso, ela deverá consultar, novamente, a legislação, ponderando que, de acordo com tal documento, o profissional habilitado para a docência da Libras deve apresentar a graduação em Letras Libras ou certificação do exame ProLibras para docência na educação superior.



Faça você mesmo

Como Thamires deveria proceder se, ao invés do curso de Biologia, ela fosse coordenadora do curso de Administração? Ainda assim, ela deveria prever a disciplina de Libras no currículo do curso?

Faça valer a pena

1. Considerando a inviabilidade de um aprendiz adquirir fluência em Libras somente a partir de uma disciplina semestral, de carga horária reduzida, oferecida em cursos de graduação, responda, conforme Choi et al. (2011), qual seria então o objetivo de disciplinas como essas?

- Ensinar somente o alfabeto manual e lista de vocabulários temáticos.
- Deter-se no ensino da história da língua de sinais e da educação de surdos.
- Aplicar exercícios de fixação e de interpretação.

d) Introduzir conhecimentos básicos e despertar o interesse para continuidade do curso.

e) Ensinar a Libras como primeira língua para alunos ouvintes.

2. I – Virar a palma da mão para fora durante a realização do alfabeto manual.

II – Não utilizar as expressões faciais e corporais adequadamente.

III – Não utilizar corretamente a sintaxe tópico-comentário, estrutura mais recorrente na Libras.

IV – Confundir letras que são semelhantes no alfabeto manual.

Assinale a alternativa que corretamente corresponde às dificuldades enfrentadas pelos aprendizes de Libras como L2, destacadas por Choi et al. (2011).

a) Somente I.

b) I, II, III e IV.

c) Somente IV.

d) Somente II e III.

e) Somente III e IV.

3. Qual a formação exigida para que um profissional possa ministrar a disciplina de Libras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?

a) Graduação em Letras com habilitação em Libras ou em Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

b) Graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

c) Graduação em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa.

d) Graduação em Pedagogia com habilitação em surdez ou em deficiência da audiocomunicação.

e) Graduação em Pedagogia, ou normal superior ou curso normal de nível médio viabilizados de forma bilíngue.

Referências

ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, vol. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

ALVES, M. D.; GUARESCHI, T. **Introdução ao conceito de TGD**: transtornos globais do desenvolvimento. Santo Ângelo: Uníntese, 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra, Seção 1, p. 1-7.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 37-61.

CHOI, D. et al. **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

COVEST. **Letras – Libras (UFPE)**: vestibular 2014. 5 p. Disponível em: <http://covest.com.br/downloads/LIBRAS_VESTIBULAR_2014_PROVA.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

KUMADA, K. M. O. **No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem Libras, né?**: representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

KUMADA, K. M. O; PEREIRA, P. P. S.; ALBANESE; B. C. A valorização e o reposicionamento do intérprete de Libras: implicações no âmbito educacional. In: BOLOGNINI, C. Z.; SILVA, I. R. (Orgs.). **Sentidos no silêncio**: práticas de língua(gem) com alunos surdos. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 27-43.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2016.

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

_____. **O tradutor e o intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental**: língua portuguesa para a pessoa surda. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME, 2008.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. **Surdos na escola**: letramento e bilinguismo. Campinas: Rever, 2009. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco), p.1-80.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O; NOGUEIRA, A. S. O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

Aspectos linguísticos e culturais da Libras

Convite ao estudo

Sob o desafio de desenvolver a competência geral de “conhecer os fundamentos e a língua que possibilita o ensino-aprendizagem de surdos”, as unidades anteriores propiciaram a fundamentação teórica para compreensão da Libras e da educação de surdos pelo viés histórico, político e identitário, bem como apresentaram suas especificidades educacionais, sobretudo no respeito e valorização da condição bilíngue dos sujeitos surdos.

Na sequência, a terceira unidade visa apresentar os aspectos linguísticos e culturais da Libras, evidentemente, articulando tais conhecimentos ao processo de escolarização dos aprendizes surdos. Os objetivos aplicados a esta unidade consistem em:

1. Conhecer os aspectos linguísticos introdutórios sobre as línguas de sinais.
2. Desvelar alguns mitos sobre a Libras.
3. Introduzir vocabulário inicial da Libras.
4. Compreender as especificidades culturais das comunidades surdas.
5. Identificar os parâmetros linguísticos da Libras que compõem seu estudo fonológico.
6. Entender elementos básicos da morfologia da Libras.

A competência geral e os objetivos aqui dispostos serão explorados durante a resolução da situação geradora de aprendizagem (SGA),

envolvendo uma professora de atendimento educacional especializado (AEE). A professora Nilce atende vários alunos no contraturno da sala regular, e, dentre esses, está Maria, de sete anos, que possui uma surdez bilateral profunda e se comunica efetivamente pela Libras. Devido a uma mudança de endereço dos pais de Maria, ela ingressou neste ano em uma nova escola, mas permaneceu sendo atendida no AEE com a professora Nilce, que foi solicitada a visitar sua nova escola para orientar a professora da sala regular. Claudia é a professora da sala regular e, apesar de muita boa vontade em querer tornar a sala de aula um ambiente mais acolhedor para Maria, ainda não conhece as particularidades linguísticas e culturais da Libras. Como a professora Nilce poderá auxiliar a professora Claudia?

No percurso dessa SGA, na Seção 3.1, você conhecerá questões introdutórias acerca das especificidades linguísticas da Libras, especialmente com o intuito de desmitificar algumas crenças equivocadas sobre tal sistema linguístico. A Seção 3.2 abordará a cultura surda sob o prisma da interação em Libras e das manifestações artísticas das comunidades surdas. Por sua vez, a fonologia e a morfologia da Libras serão contempladas, respectivamente, nas Seções 3.3 e 3.4. Além disso, durante as seções, um vocabulário inicial da Libras também será explorado, promovendo um primeiro contato com essa língua.

Seção 3.1

Introdução aos estudos linguísticos da Libras

Diálogo aberto

Nilce é professora do AEE e atende à aluna surda Maria no contraturno da sala regular. Recentemente, a nova escola onde Maria está estudando solicitou a ajuda de Nilce para auxiliar a professora Claudia da sala regular no acolhimento da referida aluna. Ao chegar à escola, Nilce observou que Claudia, buscando recepcionar Maria em Libras, distribuiu entre os alunos um alfabeto manual extraído da Internet, com o qual todos os colegas ouvintes e a própria professora Claudia tentavam se comunicar com Maria. Contudo, espantada, Claudia relatou que, mesmo sendo usuária da Libras, Maria não compreendia o que eles diziam, assim como não se fazia entender. Qual seria a origem dessa problemática? Como Nilce pode descobrir e auxiliar Claudia?

Para ajudar na resolução da referida situação-problema, o estudo desta seção terá como objetivos:

1. Conhecer os aspectos linguísticos introdutórios sobre as línguas de sinais.
2. Desvelar alguns mitos sobre a Libras.
3. Introduzir vocabulário inicial da Libras.

Para isso, será necessário mobilizar o conhecimento sobre os seguintes conteúdos:

1. Desmitificando algumas crenças sobre a Libras.
2. Variedades linguísticas da Libras.
3. Alfabeto manual da Libras.

O domínio desses conteúdos deve ser compartilhado pela professora Nilce com a professora Claudia, pois um primeiro passo na resolução da situação-problema será constatar se o alfabeto manual utilizado por Claudia é mesmo da Libras, ou seja, se pertence ao Brasil. Logo, uma primeira crença a ser desmitificada é a de que a Libras é uma língua universal, justificando que, mesmo no interior de nosso país, é possível vislumbrar variedades linguísticas. Mas, para uma análise global desse contexto, outros mitos deverão ser considerados e, conseqüentemente, desconstruídos pela professora Nilce.

Não pode faltar

A existência de mitos em torno das línguas de sinais é uma temática discutida por diferentes autores, tais como Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2009) e Choi et al. (2011), mas que ainda não está totalmente resolvida, sobretudo entre aqueles que pouco ou nada sabem sobre essas línguas. Em consonância com Gesser (2009), apesar de bastante debatido pelos autores da área, é extremamente comum que ainda se encontrem referências a Libras como uma “linguagem de sinais” e não como uma “língua”. E, por conseguinte, diversos conceitos equivocados construídos sobre a Libras, conforme você aprenderá, derivam em grande parte de sua incompreensão como um sistema linguístico dotado de todas as características encontradas nas línguas orais. Para elucidar essa questão, analise alguns mitos sobre a Libras que serão aqui apresentados:

Mito 1 – A Libras é universal. Há muitos que se espantam quando descobrem que a Libras não é uma língua universal, ou seja, que em cada país há uma língua de sinais com organização e vocabulário próprio (QUADROS; KARNOPP, 2004; SILVA; KUMADA, 2013). Entender que as línguas de sinais são línguas de fato, tal como as línguas orais, pode ajudar a explicar a sua diversidade, uma vez que, se cada país possui sua própria língua oral, fenômeno semelhante ocorre com as línguas de sinais. Mesmo que diferentes línguas orais tenham descendido do latim, tais como o italiano, o português, o espanhol e o francês, sabemos que, por serem línguas vivas, há grande diferença entre tais sistemas linguísticos que foram se transformando ao longo dos anos e ganhando novas características. Da mesma forma, como você aprendeu, muitas línguas de sinais provieram da língua de sinais francesa, berço da escolarização de surdos, cujos educadores foram enviados para diferentes países, difundindo o método visual. Contudo, Quadros e Karnopp (2004) destacam a existência de pesquisas que já denotam que, embora historicamente relacionadas, por exemplo, a língua de sinais americana e a língua de sinais francesa já apresentam menos de 30% de sinais semelhantes. Portanto, é importante que se explicita que a Libras corresponde à língua brasileira de sinais, e que os sinais que compõem tanto seu vocabulário como seu alfabeto manual distinguem-se de outros países. Segundo Choi et al. (2011), existe uma língua de sinais (que não é a Libras) conhecida como “gestuno”, uma língua artificial, criada para facilitar a comunicação entre surdos de diferentes países. Mas, assim como o esperanto, o gestuno não pertence a nenhuma nação; em outras palavras, não se trata de uma língua natural.



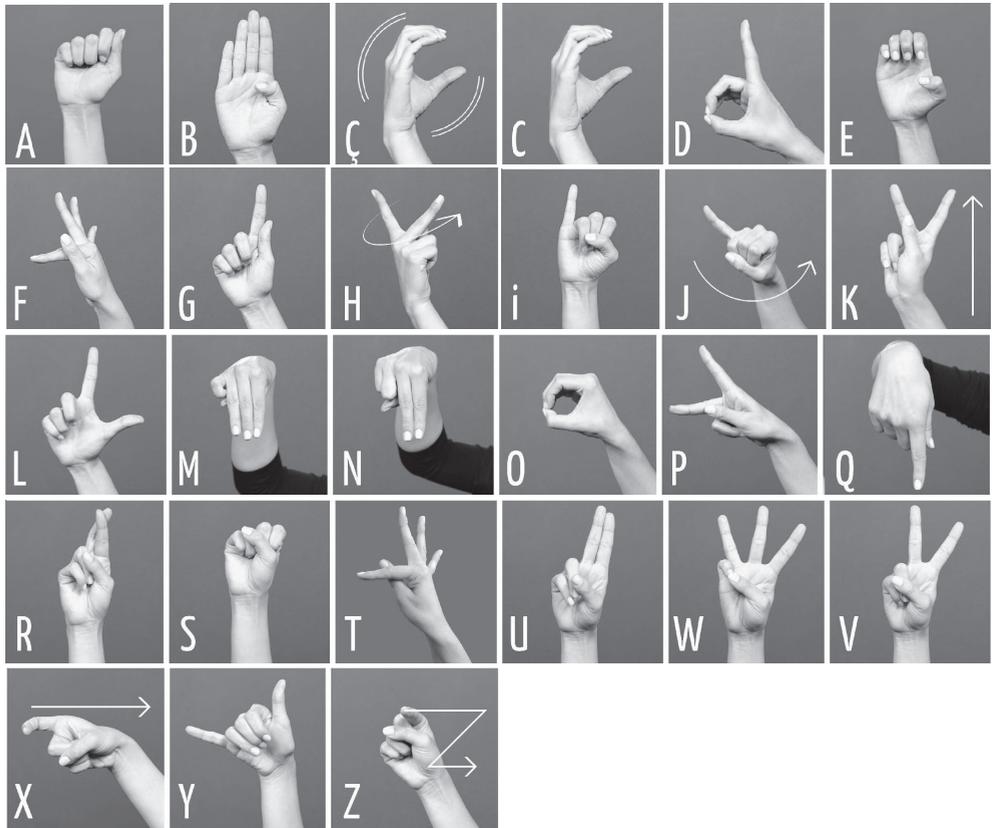
Pesquise mais

Para conhecer o vocabulário da língua de sinais de vários países, acesse o dicionário internacional disponível no site *Spread the Sign*:

EUROPEAN SIGN LANGUAGE CENTER. **Spread the Sign**, 2012. Disponível em: <<https://www.spreadthesign.com/br/>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

Mito 2 – **A Libras é o alfabeto manual.** Gesser (2009) considera importante destacar que acreditar que a língua de sinais se restringe ao alfabeto manual é uma visão limitada do potencial linguístico da Libras. A datilologia e o alfabeto manual ou alfabeto datilológico, como habitualmente são denominados, consistem, conforme Figura 3.1, na representação das letras alfabéticas, e são de grande valia para soletrar nomes próprios, siglas ou vocábulos que ainda não possuem um sinal correspondente na Libras.

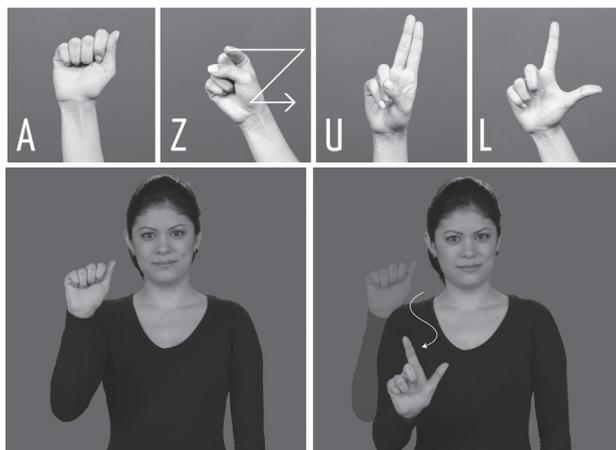
Figura 3.1 | Alfabeto manual da Libras



Fonte: elaborada pela autor.

No entanto, a comunicação efetiva em Libras não se pauta na soletração manual das palavras, pois, assim como nas línguas orais, cada significado possui o seu respectivo significante. Em uma conversa em língua portuguesa, não soletramos letra a letra, e sim utilizamos as palavras. Em Libras, também não soletramos letra a letra, porém a correspondência das “palavras” nas línguas orais é chamada de “sinais” nas línguas de sinais. É certo, porém, que alguns sinais podem derivar do uso das letras e, a longo prazo, transformar-se em uma **soletração rítmica** ou em um sinal, tal como ocorre com o sinal de AZUL e de OI (conforme Figuras 3.2 e 3.3).

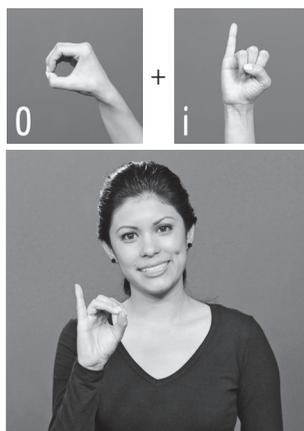
Figura 3.2 | Soletração de AZUL e sinal de AZUL



Fonte: elaborada pelo autor.

A soletração de AZUL, com o tempo, transformou-se em um sinal realizado com as letras A e L, em movimento para baixo.

Figura 3.2 | Soletração de OI e sinal de OI



Fonte: elaborada pelo autor.

Ao se misturar a representação manual da letra O acrescida da letra I, criou-se o sinal de OI.



Vocabulário

Soletração rítmica: quando a soletração de determinado sinal adquire ritmo, localização e movimento próprios inclusive realizando mudanças na configuração da mão original, aglutinação ou supressão de letras. O sinal de PAI pode ser um exemplo dessa evolução da soletração para soletração rítmica, feita em frente ao queixo com direção para frente, usando as letras P e Y rapidamente.

Importa destacar ainda que, para que o uso da soletração de palavras seja compreensível (exceto nos casos de soletração rítmica), o sujeito surdo precisa ser alfabetizado, pois, do contrário, a soletração da palavra não fará sentido, pois, desconhecendo sua grafia, conseqüentemente, não assimilará seu significado.

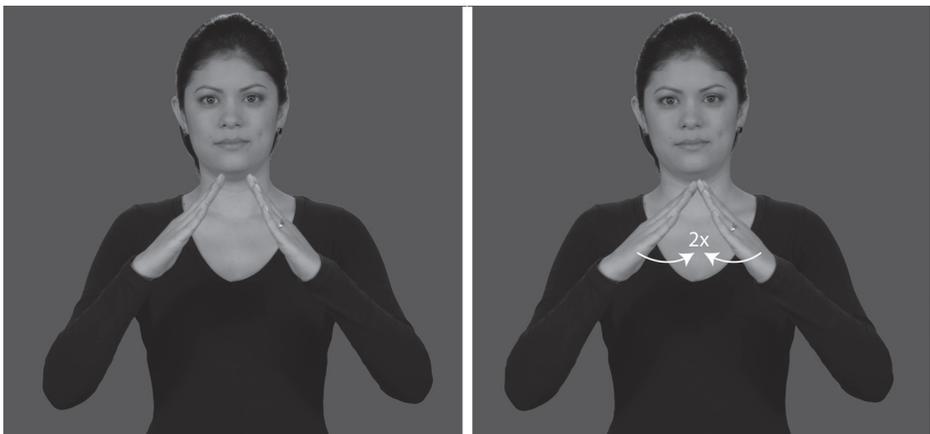
Mito 3 – **As línguas de sinais são icônicas.** De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a iconicidade dos sinais seria quando a forma, o movimento e/ou a relação espacial construída pelo sujeito surdo na execução de um sinal da Libras propiciaria mesmo a um ouvinte sem o domínio da língua de sinais compreender seu significado. Alguns sinais como ÁRVORE e CASA (conforme Figura 3.4 e 3.5) são considerados sinais icônicos. Contudo, é preciso considerar que nem todos os sinais são icônicos. Muitos deles são considerados arbitrários, ou seja, sem correlação visual com o seu significado, tal como a Figura 3.6 ilustra com o sinal de SUJO.

Figura 3.4 | Sinal da Libras para ÁRVORE



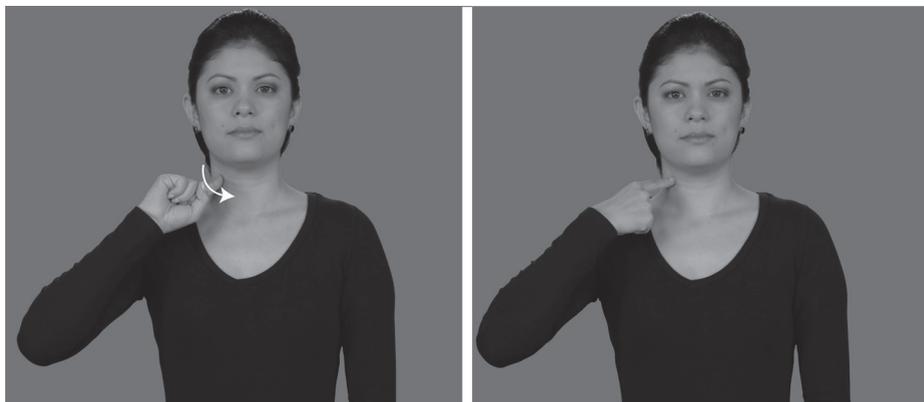
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.5 | Sinal da Libras para CASA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.6 | Sinal da Libras para SUJO



Fonte: elaborada pelo autor.

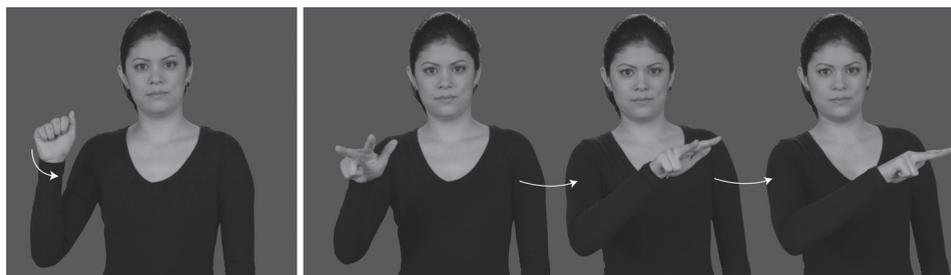


Exemplificando

Em português, nós também possuímos palavras icônicas e arbitrárias. As onomatopeias são exemplos de palavras icônicas, pois são grafadas conforme o som com os quais são conhecidas como, por exemplo, o latido do cachorro “auau”, o miado do gato “miau” ou o “tic tac” do relógio.

Mito 4 – **As línguas de sinais só expressam conceitos concretos.** Por acreditar que a língua de sinais se restringe aos sinais icônicos, algumas pessoas não concebem a possibilidade de a Libras expressar conceitos abstratos que dificilmente seriam representados visualmente. Mas, a despeito dessa crença equivocada, as línguas de sinais são capazes de expressar qualquer conceito, seja concreto ou abstrato, em diferentes níveis de complexidade e nas mais diversas áreas do conhecimento para discutir política, filosofia, artes, cálculos matemáticos etc. Choi et al. (2011) afirmam que mesmo novos itens lexicais provenientes de mudanças culturais ou tecnológicas são passíveis de tradução em Libras, tal como as Figuras 3.7 e 3.8 demonstram com os sinais do vírus EBOLA e de WIFI, termos recentemente incorporados até mesmo no vocabulário (e dicionários) da língua portuguesa.

Figura 3.7 | Sinal da Libras para EBOLA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.8 | Sinal da Libras para WIFI



Fonte: elaborada pelo autor.



Refleta

Você percebeu que os sinais da Libras estão sendo grafados com letras maiúsculas? Isso porque, nas regras de transcrição da Libras, para diferenciar a troca dos sistemas linguísticos do português para a Libras na grafia, padronizou-se o uso de LETRAS MAIÚSCULAS sempre que desejamos marcar a transcrição da Libras.

Mito 5 – As línguas de sinais são agramaticais e/ou linguisticamente inferiores (empobrecidas). Quando os ouvintes descobrem que em Libras há a ausência, por exemplo, de preposições e artigos, julgam que esse seja um sistema linguístico inferior ou empobrecido, talvez sem gramática. Ledo engano, pois, conforme Choi et al. (2011) e Quadros e Karnopp (2004), através do uso do espaço e de outros recursos linguísticos e gramaticais disponíveis aos usuários da Libras, é possível marcar tais aspectos visualmente. Quadros e Karnopp (2004) também destacam que alguns creem ser a Libras empobrecida pela ausência de vocabulário específico em determinadas áreas do saber, contudo, à medida que a Libras adentra o universo escolar com maior efetividade, há inegavelmente a ampliação do glossário de termos técnicos, tal como ocorreu em outros países como Estados Unidos e Canadá. Não se pode esquecer de que a língua de sinais foi por muito tempo proibida no ambiente escolar, e que no Brasil são recentes as propostas de catalogação e divulgação de dicionários e glossários da Libras, o que gera desafios a uma língua recentemente reconhecida (e permitida), mas isso não constitui inferioridade.

Mito 6 – Há uma única língua de sinais no território nacional. Entender a Libras como uma língua pressupõe reconhecer que ela possui todos os atributos de um sistema linguístico, sendo gramaticalmente estruturada, com potencial para discutir qualquer tema e que terá, naturalmente, influências geográficas, culturais e sociais. Por essa razão, não há uma única e universal língua de sinais, da mesma forma como dentro de um país tão extenso como o Brasil não existe uma única língua de sinais. Em concordância com Gesser (2009), da mesma forma como é inverdade dizer que todos os brasileiros falam o mesmo português, é um mito acreditar que os surdos utilizem a mesma Libras. Silva e Kumada (2013) afirmam que a crença em um monolingüismo, ou

seja, de uma única língua de sinais ser partilhada no território nacional, além de ser um mito, contribui para invisibilizar o cenário multilíngue da surdez, na qual há variedades linguísticas provenientes de condições geográficas, etária, social, econômica, escolar, entre outras. De acordo com as autoras, a diversidade da Libras no país pode, assim como nas línguas orais, advir de características de gênero, idade, nível escolar, classe social, localização geográfica, entre outros.



Assimile

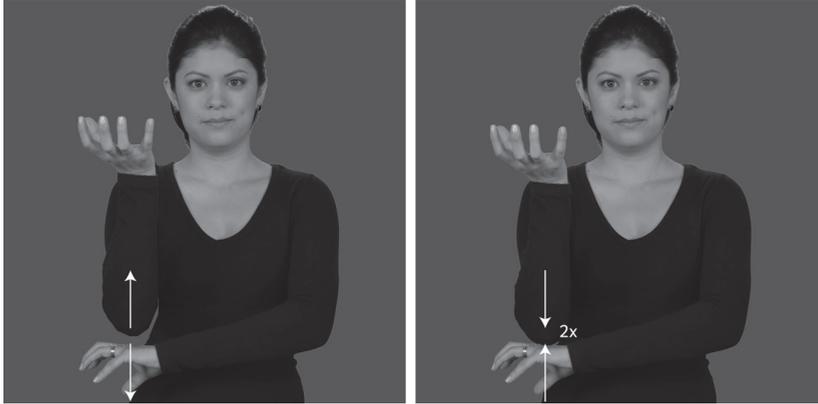
Além das variedades linguísticas, desde a década de 1980, a linguista Ferreira-Brito (1986) constatou, no Brasil, um sistema linguístico de sinais partilhado pela comunidade indígena Urubu-Kaapor, situada numa região próxima do rio Gurupi, no estado do Maranhão, em que, em virtude de uma alta incidência de surdos, mesmo os indígenas ouvintes se comunicavam por uma língua de sinais (que não é a Libras) conhecida como Urubu-Kapoor.

Nesse sentido, Silva e Kumada (2013), ao entrevistarem surdos e ouvintes (intérpretes e professores de Libras), evidenciaram um multilinguismo no contexto da surdez no que se refere à presença de inúmeras variedades linguísticas. As autoras descrevem a presença de uma linguagem formal e informal em Libras, no seu aspecto formal marcada pelo uso da norma culta orientada pela variedade linguística acadêmica, oriunda de surdos com maior grau de escolaridade ou no uso de sinais que estão catalogados nos dicionários. Na informalidade, foram apontados o uso das gírias e de sinais provenientes de grupos de surdos não escolarizados, de comunidades rurais e também os sinais religiosos.

Há ainda os empréstimos linguísticos, indicados pelos participantes como os sinais que, em virtude de trazerem letras na produção do sinal, fazem referência à palavra da língua portuguesa, e, portanto, são vistos como resultados híbridos da Libras com o português, tal como os exemplos ilustrados, anteriormente, nas Figuras 3.2 e 3.3.

As variedades linguísticas mais comuns são, certamente, os regionalismos (como são conhecidas as variações da Libras de ordem geográfica), que são semelhantes aos dialetos da língua portuguesa. Nessa direção, assim como encontramos variações linguísticas no português para mandioca, aipim e macaxeira, em Libras, o dicionário de Libras produzido por Capovilla, Raphael e Maurício (2015) registra cinco variações para o sinal de ABACAXI, sendo a Figura 3.9 utilizada nos estados de SP, RJ e MG, a Figura 3.10 em PA e BA, a Figura 3.11 em MS e RS, a Figura 3.12 em SC, e a Figura 3.13, no CE.

Figura 3.9 | Sinal da Libras para ABACAXI usado em SP, RJ e MG



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.10 | Sinal da Libras para ABACAXI usado em PA e BA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.11 | Sinal da Libras para ABACAXI usado em MS e RS



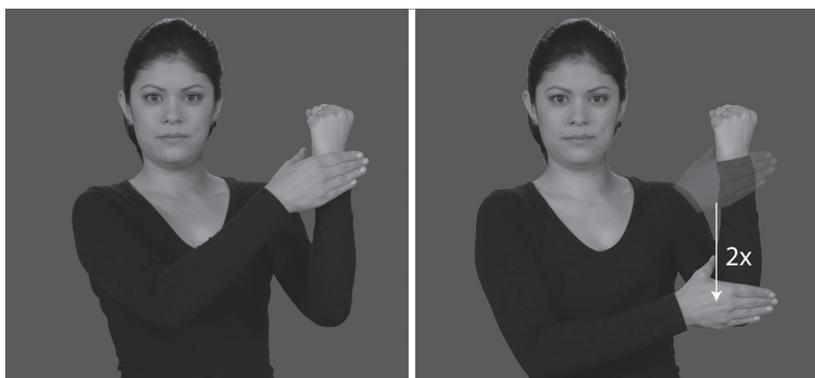
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.12 | Sinal da Libras para ABACAXI usado em SC



Fonte: elaborada pelo autor.

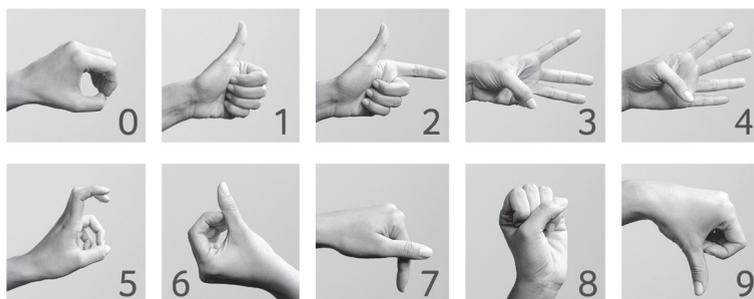
Figura 3.13 | Sinal da Libras para ABACAXI usado no CE



Fonte: elaborada pelo autor.

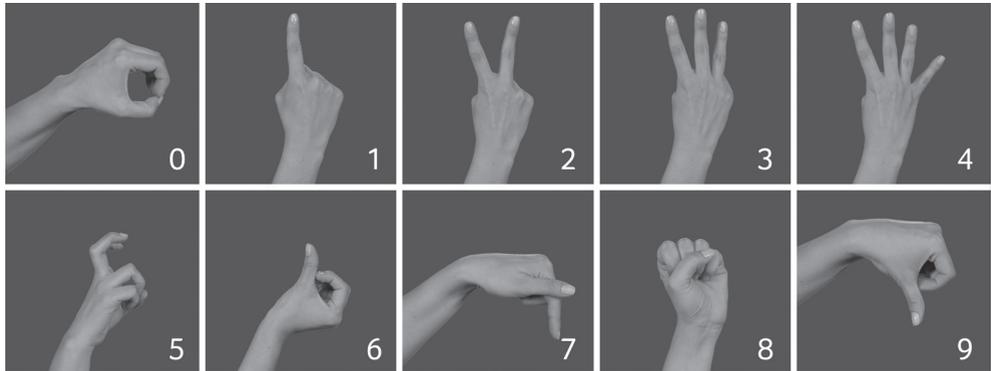
De acordo com Quadros e Pimenta (2008), em algumas regiões do país também são encontradas diferenciação entre os números cardinais e as quantidades de 1 a 4, mas que, em geral, a regra é utilizar os números cardinais conforme Figura 3.14, utilizar quantidades como na Figura 3.15 e os números ordinais como demonstra a Figura 3.16.

Figura 3.14 | Números cardinais da Libras



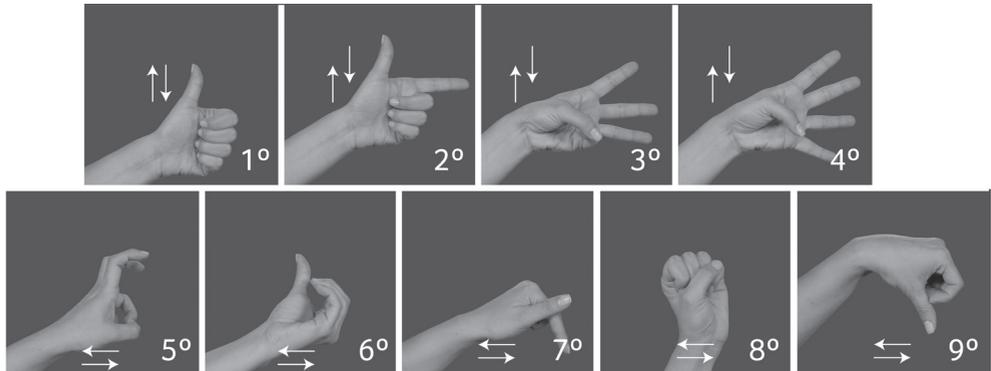
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.15 | Números utilizados para quantidades em Libras



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.16 | Números ordinais da Libras



Fonte: elaborada pelo autor.

Desse modo, como pode ser observado, a Libras é tão rica e complexa como as línguas orais, e, além da diferença baseada em sua modalidade visual e motora, ao invés de ser oral auditiva, carrega especificidades linguísticas na sua organização e funcionamento.

Sem medo de errar

O conhecimento sobre os mitos envolvendo a Libras pode ser útil para ajudar a professora Nilce a identificar os problemas descritos pela professora Claudia durante sua tentativa de comunicação com sua aluna surda através do uso de um alfabeto manual extraído da Internet.

O primeiro passo é verificar se o alfabeto manual utilizado pela Prof^a Claudia pertence à Libras, ou seja, se ele não é de outro país, pois, conforme estudado no Mito

1, as línguas de sinais não são universais e isso gera bastante espanto naqueles que têm pouco ou nenhum conhecimento sobre a surdez e a língua de sinais.

Além desse, outros mitos circulam no imaginário das pessoas que não conhecem profundamente a Libras e devem ser ponderados durante a resolução dessa situação-problema. Será de grande auxílio, por exemplo, recuperar atentamente a leitura do Mito 2, refletindo sobre como ele pode afetar o contexto da professora Claudia.



Atenção

Considere ainda as informações sobre a situação-problema, tal como a idade de Maria. A aluna tem apenas sete anos, isso indica que ela se encontra em processo de alfabetização e, portanto, pode não conhecer a grafia de todas as palavras soletradas a ela. Certamente, isso pode ser outro aspecto negativo para a compreensão de palavras soletradas manualmente pela professora da sala regular e pelos colegas ouvintes.

Avançando na prática

Língua(gem) de sinais

Descrição da situação-problema

Moisés é editor de uma revista e escreveu, recentemente, uma matéria sobre um aplicativo que realiza traduções de textos escritos da língua portuguesa para a Libras. Em sua matéria, descreveu o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa entrevistado, e também explicou que atualmente há no país várias iniciativas como essa, ou seja, de aplicativos com o uso de avatares que realizam a tradução automática de textos escritos para a Libras, tais como o handtalk, o prodeaf e o Vlibras. Ele estava muito satisfeito com sua matéria, mas estava em dúvida se o título deveria ser “Aplicativo traduz língua portuguesa para linguagem de sinais” ou se deveria ser “Aplicativo traduz língua portuguesa para língua de sinais”. Ao pesquisar na Internet, Moisés encontrou referência à Libras como língua e como linguagem e ficou confuso. Se você conhecesse Moisés e pudesse auxiliá-lo, como explicaria para ele qual termo é o correto e por que há reportagens, artigos e textos na Internet usando “língua” e outros “linguagem” de sinais?



Lembre-se

Muitos acreditam que a língua de sinais é universal e, portanto, chamam de língua ou linguagem de sinais qualquer sistema linguístico visual motor utilizado pelos surdos. Vale a pena observar que o aplicativo não traduz a

língua portuguesa para qualquer língua de sinais, e sim, especificamente, para a Libras, portanto seria coerente que o título especificasse a língua de sinais do país, tal como fez com a língua oral em questão, no caso, a língua portuguesa.

Resolução da situação-problema

Há vários mitos e conceituações equivocadas em torno da Libras e, por essa razão, há tantas veiculações da mídia reproduzindo terminologias inadequadas. Se você conhecesse Moisés, poderia explicar a ele que o termo correto é língua, pois, assim como a língua portuguesa, a Libras partilha de características próprias a uma língua, ocorrendo apenas em uma modalidade diferente, ou seja, a visual motora, enquanto a língua oral ocorre na modalidade oral auditiva. A Libras não é inferior ou empobrecida se comparada com a língua portuguesa; ela é uma língua de fato, que inclusive apresenta variedades regionais, sociais, culturais etc., tal como ocorre nas línguas orais. Lembre-se ainda de explicar a Moisés que a língua de sinais não é universal, portanto, generalizar a função dos aplicativos afirmando no título da matéria que ele traduz a língua portuguesa para a língua de sinais poderia ser mal-interpretado.



Faça você mesmo

Procure na Internet pelo termo “linguagem de sinais” e observe a quantidade de matérias disponíveis on-line que utilizam essa terminologia equivocadamente. Se você pudesse escrever uma carta ou e-mail para os editores dessa matéria, o que diria a eles?

Faça valer a pena

1. Qual é a alternativa que representa um mito sobre a Libras?
 - a) Por meio da Libras, é possível discutir qualquer assunto (política, religião, filosofia etc.).
 - b) A Libras é a língua oficial das comunidades surdas do Brasil.
 - c) A Libras é o alfabeto manual.
 - d) A Libras é capaz de expressar conceitos abstratos e concretos.
 - e) A Libras possui gramática própria.

2. Você aprendeu que nem todos os sinais da Libras são icônicos, mas que, assim como no português, há sinais construídos com base em algum referente do seu significado. Considerando a iconicidade no alfabeto manual, identifique a seguir quais letras apresentam semelhança com a sua representação manual no alfabeto da Libras:

- a) C e V
- b) H e T
- c) E e F
- d) B e X
- e) S e P

3. No curta-metragem chamado “O resto é silêncio”, dirigido por Paulo Halm (2003), Lucas é um adolescente surdo que adora poesias. Em uma das cenas, ele traduz para a Libras o poema de Mário Quintana “Olho as minhas mãos”. Qual mito é possível desconstruir com essa cena?

- a) O mito de que as línguas de sinais são icônicas.
- b) O mito de que a Libras é universal.
- c) O mito de que há somente uma língua de sinais no território nacional.
- d) O mito de que as línguas de sinais só expressam conceitos concretos.
- e) O mito de que a Libras é uma linguagem.

Seção 3.2

Cultura surda

Diálogo aberto

Após ter aprendido que a Libras não é universal e que não se restringe ao uso do alfabeto manual, a professora Claudia quer saber mais sobre a língua e a cultura surda. Em uma proposta de acolher a aluna surda Maria em sua nova sala de aula, Claudia (a professora da sala regular) pediu auxílio de Nilce (a professora do AEE) sobre como deve proceder no primeiro dia de aula, no qual ela pretende realizar a apresentação de Maria aos colegas ouvintes e que esses também se apresentem para ela em Libras. Além disso, a escola está dedicando uma semana ao trabalho com poesias, e Claudia não sabe como pode envolver Maria nessa atividade, visto que a poesia tem rimas e aliterações que são essencialmente sonoras.

A proposta de Claudia implica responder a vários questionamentos, tais como: As apresentações para sujeitos surdos seguem a mesma dinâmica da apresentação dos ouvintes? Como ter a atenção de um sujeito surdo se, ao chamá-lo pelo seu nome, ele não ouvirá? Quais orientações posso dar aos alunos ouvintes para melhor interagirem com a nova colega surda em Libras? Como trabalhar poesia com uma aluna surda?

Para ajudar Claudia na resolução dessa situação-problema, Nilce precisará abordar os seguintes conteúdos: a apresentação pessoal em Libras, as diferenças culturais na interação em Libras e as manifestações artísticas e culturais. O objetivo desses conteúdos é propiciar a Claudia conhecer as especificidades culturais das comunidades surdas e introduzir o vocabulário inicial da Libras.

Durante seu estudo, atente-se que o aprendizado da Libras implica também o conhecimento sobre as questões culturais nas quais a língua está situada. Isso inclui informações sobre hábitos e comportamentos que devem ser adotados na interação em Libras com sujeitos surdos, bem como sobre as manifestações artísticas e culturais que emergem das comunidades surdas.

Não pode faltar

A vivência a partir de experiências visuais de mundo propicia aos surdos não apenas a construção da identidade surda, desenvolvida pelo sentimento de pertencimento ao grupo de pessoas surdas (também conhecido como “comunidades surdas” ou “povo surdo”), mas possibilita ainda a existência da cultura surda.

A cultura surda não se restringe ao uso da língua de sinais, mas perpassa uma série de valores, costumes e comportamentos que definem a convivência com os integrantes das comunidades surdas. As manifestações culturais, segundo autores como Quadros e Pimenta (2008) e Choi et al. (2011), podem ser vislumbradas através da interação, das expressões artísticas e do uso de tecnologias diferenciadas na rotina diária das pessoas surdas.

A interação em Libras com pessoas surdas, conforme os referidos autores, é marcada por características próprias, desde a abordagem até o estabelecimento das trocas comunicativas.

A abordagem de um sujeito surdo, evidentemente, não se dará chamando-o (oralmente) pelo seu nome, como é habitual entre os ouvintes, pois a sonoridade do nome de uma pessoa surda profunda, por exemplo, não tem significado e não será percebida por ela. Para situações em que se deseja chamar a atenção de um surdo que esteja a uma curta distância e com o qual você deseja iniciar um diálogo, Choi et al. (2011) descrevem ser comum o uso do toque no braço ou antebraço do interlocutor, pois entre eles não há restrições a esse tipo de contato físico. Por outro lado, se o sujeito estiver a uma distância considerável, outras formas de abordá-lo são o aceno do braço ou mão dentro de seu campo visual, e se não houver risco de distrair outras pessoas presentes no recinto, também é comum que se pise fortemente no chão (buscando causar uma vibração) ou se acenda e apague a luz.

Durante a interação com o sujeito surdo, é necessário ter clareza de que, por ser uma língua visual e motora, é atribuída extrema relevância ao olhar. Para isso, as comunicações visuais devem se dar, preferencialmente, olhando de frente um para o outro, pois, segundo Choi et al. (2011, p. 37), exceto se o surdo for informado, virar as costas pode ser considerado um insulto, pois “a pessoa surda pode sentir-se ignorada ou achar que o ouvinte não está interessado em continuar a conversa”. Além disso, quando duas ou mais pessoas estiverem interagindo em Libras e você desejar passar por entre elas, os autores enfatizam ser necessário pedir licença para atravessar a conversa e/ou passar rapidamente buscando não interromper o diálogo.

Em um contato inicial, Quadros e Pimenta (2008) e Choi et al. (2011) destacam que a apresentação pessoal dos surdos segue uma dinâmica diferente dos ouvintes. Segundo Quadros e Pimenta (2008), ao invés do aperto de mão, beijos na face e perguntas genéricas como o tempo ou a profissão, os surdos buscam, na apresentação

pessoal, confirmar se o outro é surdo ou ouvinte, se tem marido e/ou um familiar surdo, como e por que aprendeu a Libras.

É oportuno salientar ainda que, na cultura surda, o nome tem relevância secundária, pois a forma como os sujeitos se identificam está baseada no sinal pessoal de cada um. De acordo com Quadros e Pimenta (2008), o batismo do sinal pessoal ocorre quando um surdo ou ouvinte é apresentado ou passa a ter contato com as comunidades surdas.



Assimile

O sinal pessoal é dado individualmente para o sujeito independentemente do seu nome, pois pode estar associado a uma letra do nome, tal como pode ser vinculado a uma característica do sujeito. Ainda que essa característica seja alterada, por exemplo, se foi dado um sinal pelo uso de uma franja e com o tempo deixou de se utilizar a franja, ainda assim, o sinal permanecerá.

O sinal deve ser sempre atribuído por uma pessoa ou grupo de pessoas surdas e, conforme Choi et al. (2011), pode ser feito com referência à aparência física da pessoa (por exemplo, altura, cabelo, rosto, olhos, bochechas, uma marca de nascença, uma pinta etc.), ao uso constante de objetos (por exemplo, um brinco, colar, pulseira, óculos, microfone etc.), ao comportamento constante (por exemplo, mexer no cabelo, sorrir, ruborizar, apoiar a cabeça com o dedo etc.) ou ao que a pessoa gosta de fazer, comer, beber etc.

Considerando o exposto, no momento da apresentação pessoal, seria comum ter uma sequência de enunciados similares ao exemplo a seguir:

Quadro 3.1 | Exemplo de diálogo inicial com um sujeito surdo transcrito em português

- Oi, tudo bem? Meu nome é Kate, e meu sinal é este. Qual o seu nome? E o seu sinal?
- Oi. Meu nome é Alan e meu sinal é este. Você é surda ou ouvinte?
- Eu sou ouvinte, e você, é surdo ou ouvinte?
- Eu sou surdo. Você tem família surda? Marido surdo?
- Não, eu não tenho família e marido surdo.
- Por que você aprendeu Libras? Como?

- Faz tempo, eu aprendi Libras na faculdade com amigos, então eu gostei e fui me desenvolvendo.
- Legal, prazer em conhecer você.
- É um prazer também.

No entanto, transferindo esse enunciado para a Libras, teríamos a seguinte representação:

Quadro 3.2 | Exemplo de diálogo inicial com um sujeito surdo com sinais da Libras

Kate diz:



– Oi, tudo bem?



Meu nome é Kate,

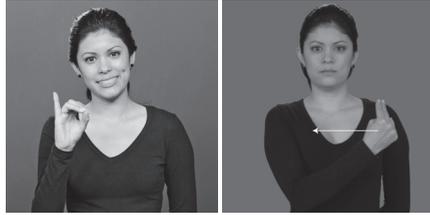


e meu sinal é este.

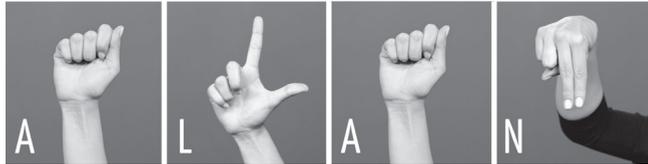


Qual o seu nome? E o seu sinal?

Alan diz:



Oi. Meu nome é



Alan



E meu sinal é este.



Você é surda ou ouvinte?

Kate responde:



Eu sou ouvinte,



e você, é surdo ou ouvinte?

Alan responde:



Eu sou surdo.



Família surda...



... ou marido surdo, você tem?

Kate responde

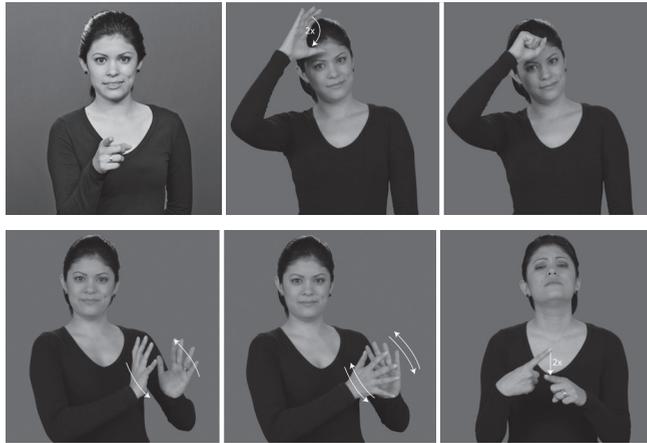


Não, família surda...

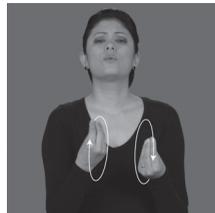


...e marido surdo, eu não tenho.

Alan pergunta

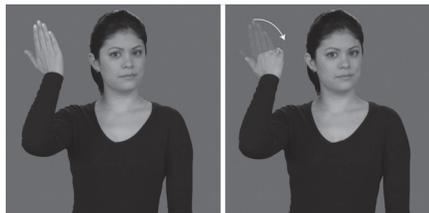


Por que você aprendeu Libras?



Como?

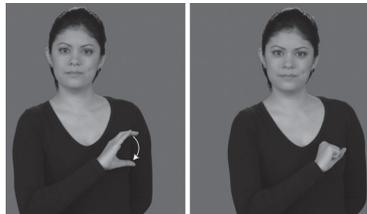
Kate responde



Faz tempo,



aprendi Libras na faculdade com amigos,



então eu gostei



e fui me desenvolvendo.

Alan diz

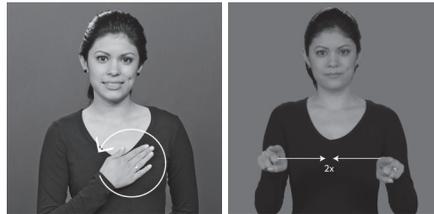


Legal,



prazer em conhecer você.

Kate diz



É um prazer também.

Fonte: elaborado pelo autor.

Outra característica das comunicações estabelecidas em Libras é a possibilidade de conversas entrecruzadas, ou seja, desde que haja um campo visual limpo para que um interlocutor enxergue o outro, é possível estabelecer diálogos a distâncias razoáveis em grandes rodas de conversas entre surdos, em que assuntos diferentes podem ser debatidos simultaneamente sem que uma conversa atrapalhe a do outro.



Refleta

Você já imaginou se isso acontecesse em um grupo de ouvintes? Uma roda de conversa com várias pessoas trocando assuntos diferentes ao mesmo tempo? Certamente haveria tanto ruído sonoro que as pessoas começariam a gritar para ouvirem umas as outras, tornando-se rapidamente inaudível qualquer fala produzida.

Para garantir um espaço de trocas em Libras, os surdos, convencionalmente, estabelecem alguns pontos de encontro, que podem ser associações ou federações de surdos, terminais rodoviários, shopping, escolas etc. Segundo Quadros e Pimenta (2008), atualmente as trocas foram facilitadas pelas tecnologias da Internet e do telefone, mas antigamente não era assim, e isso fortaleceu a criação desses pontos de encontro como locais ideais para se bater papo em Libras, e também como espaços de cultura e lazer.

Além disso, os pontos de encontros são propícios para que os surdos entrem em contato e colaborem com o desenvolvimento das expressões artísticas e culturais das comunidades surdas, tradicionalmente, transmitidas ao longo dos anos de geração em geração.

Dentre as manifestações artísticas e culturais, Choi et al. (2011) destacam a literatura surda que deriva em gêneros diversificados tais como a poesia, as histórias, as piadas, a literatura infantil, fábulas, contos, lendas etc. Os autores afirmam que essa literatura, geralmente, remete às experiências e histórias de lutas e conquistas das comunidades surdas, bem como de líderes e militantes que são lembrados por sua grande representatividade e contribuições.



Pesquise mais

Para entender um pouco mais sobre as diferentes manifestações da literatura surda, leia a apostila da disciplina do curso de Letras Libras, elaborada pela linguista Lodenir Karnopp, na qual ela elenca vários exemplos literários utilizados no contexto da educação de surdos:

KARNOPP, L. **Literatura surda**. Apostila da disciplina Literatura Surda. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

As piadas são, naturalmente, contadas em língua de sinais e satirizam as relações entre surdos e ouvintes, surdos e intérpretes de Libras ou a própria condição de ser surdo, isto é, a falta de audição. Nesse sentido, algumas piadas exploram situações que julgam engraçadas sobre a incompreensão dos surdos sobre a cultura ouvinte ou vice-versa (QUADROS; PIMENTA, 2008; CHOI et al., 2011).



Exemplificando

Referente ao humor surdo, por exemplo, há piadas que criam enredos nos quais, no final, descobre-se que o personagem principal era surdo e, por isso, não se assustou com um tiro de espingarda ou não se seduziu

por uma música como ocorre com os ouvintes. Os surdos também satirizam as relações com os ouvintes como, por exemplo, quando os ouvintes necessitam das duas mãos para contar até 10, enquanto os surdos podem fazê-lo somente com uma mão. Sobre a literatura surda, é possível encontrar produções próprias da comunidade surda e algumas adaptações de clássicos literários da cultura ouvinte, tais como a Cinderela Surda e o Patinho Feio Surdo, nos quais os personagens principais são surdos.

As brincadeiras, por sua vez, tendem a explorar com maior ênfase os movimentos, as expressões corporais e faciais, o uso da visão e, evidentemente, da língua de sinais. Essas características também são evidenciadas no teatro surdo, no qual, além de usar a língua de sinais e abusar das expressões corporais e faciais, é possível presenciar o uso simultâneo de coreografia e mímicas.

E, mesmo sem a presença do som para criação de rimas e aliterações, através dos recursos linguísticos da Libras também é possível construir belíssimos poemas e poesias na cultura surda. Choi et al. (2011) descrevem que, para se obter um efeito artístico, o poeta da língua de sinais, ao invés de trabalhar com a repetição de sons, privilegia o sincronismo rítmico dos sinais e/ou a repetição de quaisquer parâmetros linguísticos da Libras (por exemplo, a localização dos sinais, o movimento, a configuração de mão, a orientação das palmas ou outras características não manuais). Conforme os autores, “a repetição pode simplesmente ter apelação estética, e pode-se apreciar os padrões criados pela repetição e admirar a habilidade do poeta em selecionar ou criar os sinais que determinam certos padrões” (CHOI et al., 2011, p. 49).

As manifestações artísticas e culturais dos surdos, tais como poesias, piadas, fábulas, entre outras, receberam grande contribuição das tecnologias, especialmente, na divulgação de vídeos que auxiliam no compartilhamento e difusão da Libras e da cultura surda.

De fato, as tecnologias se tornaram parte fundamental da vida das pessoas surdas, sobretudo no que se refere a facilitar a rotina e acessibilidade. Nas residências e escolas para surdos, por exemplo, ao invés da campainha sonora é possível substituir por campainhas luminosas cujo alerta aciona uma luz posicionada em diferentes pontos de fácil percepção (da casa ou da instituição escolar). Mesmo o uso do telefone pode ser adaptado para surdos com o toque luminoso ou os celulares com os quais os surdos podem estabelecer conversas em vídeo (quando houver acesso à Internet) ou mensagens de texto.

Despertadores luminosos ou vibratórios e babá eletrônica luminosa podem ser adicionados à lista de recursos tecnológicos que favorecem a vida dos surdos, bem como as legendas ocultas (conhecidas como closed caption) que podem ser ativadas em algumas programações de TV e propiciam ao surdo o acesso ao que é dito via legenda escrita. Alguns programas até se aventuram na promoção de janelas com

intérpretes de Libras, embora esse recurso seja ofertado de modo ainda bastante tímido na mídia. Alguns sites na Internet já contam também com a janela de Libras, na qual o usuário surdo pode clicar sobre o texto e receber a mensagem traduzida para a Libras.

Com menor uso atualmente, tendo em vista a facilidade do uso do celular, ainda existe o telefone para surdos, conhecido como TDD em virtude da sigla para o termo em inglês *Telephone Device for Deaf*. Associações específicas para surdos e grandes repartições públicas ainda contam com esse aparelho que, ao ser acoplado a um telefone, permite ao surdo digitar as mensagens enquanto um atendente verbaliza para o interlocutor do outro lado da linha. No retorno, tudo o que é dito será digitado pelo atendente, voltando ao surdo em forma de texto escrito que aparece no visor do referido TDD.

Outra tecnologia que tem sido altamente utilizada por surdos e ouvintes são os aplicativos tradutores de Libras que podem passar um texto escrito ou oral para a Libras a partir de aplicativos instalados no celular ou tablets que contêm acesso à Internet. Propostas recentes também têm trabalhado no uso dessa ferramenta para sites, televisão e livros didáticos, o que evidencia a tecnologia trabalhando a favor da acessibilidade.



Faça você mesmo

Instale e explore alguns dos aplicativos tradutores da Libras disponíveis para celulares e tablets com sistemas Android, IOS ou compatível. Entre os aplicativos com maior uso e aceitação nas comunidades surdas, encontram-se o Handtalk e o Prodeaf. Para computadores e auxiliando na tradução de textos escritos, existe ainda o VLibras, patrocinado pelo governo federal e que pode ser acessado e instalado gratuitamente.

VLIBRAS. Disponível em: <<http://www.vlibras.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

Diante de todo o exposto, é possível perceber que a cultura surda administra grande ênfase à diferença social do sujeito surdo, ou seja, dentro dessa perspectiva não há vergonha da surdez, e sim orgulho de ter um grupo organizado e culturalmente rico, cuja identidade, língua e cultura os une.

Sem medo de errar

Após o estudo sobre a cultura surda, você deverá ser capaz de implementar os conhecimentos adquiridos na resolução da situação-problema apresentada no início

da seção, a qual envolve o desafio de Claudia em acolher sua nova aluna surda no primeiro dia de aula, apresentando-a para a turma e ensinando aos alunos ouvintes como se apresentarem em Libras. Na extensão dessa situação-problema, vale lembrar que, nesse primeiro dia de aula, Claudia ainda terá de pensar em uma estratégia para trabalhar a semana de poesias com Maria, a nova aluna surda.

Primeiramente, você deve considerar como ocorrem as apresentações em Libras com usuários surdos, pois essa será também a dinâmica adotada por Claudia e seus alunos. Isso significa que cada aluno poderá se cumprimentar (com um Oi), apresentar seu nome, seu sinal pessoal (caso tiver) e se é surdo ou ouvinte e, na sequência, encerrar, por exemplo, com um “prazer em conhecer você”, em Libras.



Atenção

Lembre-se de que, nesse momento de apresentação, os alunos ouvintes precisam ser orientados sobre as diferenças culturais entre surdos e ouvintes e podem, nessa ocasião, ser batizados pela colega surda com sinais pessoais.

Para estabelecer algumas trocas com Maria, Claudia também precisará orientar os alunos estratégias de chamar a atenção das pessoas surdas, que não as de chamar ou gritar pelo seu nome. Resgate seu aprendizado e identifique como deveria ser essa abordagem.

E referente ao trabalho com as poesias? Existem poesias em Libras? Conferindo seu aprendizado nesta seção, analise se seria possível respeitar a cultura surda de Maria e, ao mesmo tempo, acolhê-la na atividade da escola que consiste na semana de poesias. Se existem poesias em Libras, quais seriam as diferenças para as poesias analisadas na língua portuguesa?

Avançando na prática

O paciente surdo

Descrição da situação-problema

Silvana é secretária em uma clínica de dermatologia e entre os pacientes agendados estava um surdo. As outras secretárias não estavam conseguindo identificar o nome do paciente para confirmar o horário do agendamento, pois não sabiam como se comunicar com ele. Silvana, que cursou a disciplina de Libras, foi, então, chamada para intermediar esse diálogo e identificar o nome dele. Ao chegar até o paciente, ela deve utilizar seus conhecimentos adquiridos para cumprimentá-lo e se apresentar,

solicitando, em seguida, o seu nome para conferência do agendamento. Como Silvana pode realizar esse diálogo em Libras?



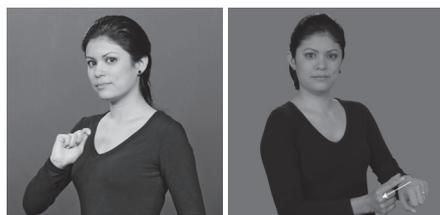
Lembre-se

Durante a apresentação em Libras a um sujeito surdo, pode ser comum que o surdo se admire com a situação de encontrar um funcionário que saiba Libras e ele poderá questionar o seu sinal, o seu nome, se possui um familiar surdo e/ou como e por que aprendeu a Libras, pois isso faz parte do ritual de apresentação e de uma comunicação inicial. Portanto, Silvana deverá estar preparada para tais respostas.

Resolução da situação-problema

Uma fala inicial que Silvana poderá utilizar no contato com o paciente surdo pode ser ilustrada como na sequência de sinais a seguir:

Quadro 3.3 | Simulação de apresentação pessoal em Libras





Fonte: elaborada pelo autor.



Faça você mesmo

Imagine outros diálogos que poderiam derivar dessa conversa com um paciente surdo, tal como explicar para ele que o horário dele está agendado para às 15h, ou que faltam 30 minutos para o seu horário agendado. Pedir para que o paciente aguarde um pouco, oferecer uma água ou um café etc. Use essas possíveis falas e procure nos aplicativos de tradução sugeridos nesta seção, tais como o handtalk e o prodeaf (disponíveis em celulares e tablets) ou o VLibras (disponível em computadores).

Faça valer a pena

1. Considerando as diferenças culturais da interação em Libras, assinale a afirmação correta:
 - a) Em grandes rodas de conversas, os surdos respeitam o turno de fala de cada interlocutor.
 - b) Olhar diretamente e de forma constante para um sujeito surdo durante a interação é um insulto.
 - c) Passar entre duas pessoas que estão interagindo em Libras é normal e não tem restrições.
 - d) Os nomes têm uma relevância menor para os surdos, pois eles se identificam pelo sinal pessoal.
 - e) Ao se apresentar em Libras, é irrelevante indicar ao surdo se você é surdo ou ouvinte.

2. De acordo com Choi et al. (2011), o batizado de um sinal pessoal é atribuído com referência à _____, ao _____, ao _____ ou ao que a pessoa gosta de fazer.

Assinale a alternativa que completa corretamente as lacunas do enunciado acima:

- a) aparência física da pessoa / uso constante de objetos / comportamento constante
- b) audição da pessoa / tipo de perda auditiva / grau de perda auditiva
- c) proficiência da pessoa em Libras / nome e sobrenome / apelido da pessoa
- d) família da pessoa / local onde mora / local onde estudou
- e) idade da pessoa / nível de escolaridade / trabalho realizado profissionalmente

3. Para iniciar uma comunicação em Libras com um sujeito surdo, não basta saber quais sinais devem ser utilizados, é preciso estar sensível para as particularidades culturais presentes na comunidade surda, para não parecer rude. Nesse sentido, analise as afirmações a seguir:

I – Se a pessoa surda estiver próxima, basta tocá-la no braço ou antebraço.

II – Basta chamar a pessoa surda pelo seu nome com maior intensidade na voz.

III – Se a pessoa surda estiver próxima, basta virar de costas para ela.

IV – Se a pessoa surda estiver distante, pode-se acenar com a mão em seu campo visual e/ou pisar fortemente no chão.

Se o objetivo é chamar a atenção de um surdo, as afirmações que podem ser consideradas corretas são:

- a) I e II.
- b) II e III.
- c) III e IV.
- d) I, II e III.
- e) I e IV.

Seção 3.3

Fonologia da Libras

Diálogo aberto

Incentivada pela professora Claudia, Maria vai apresentar sua poesia em Libras durante a semana de poesias da escola. No entanto, a professora está preocupada para que tudo ocorra bem, e contará com a ajuda da professora Nilce para aprender mais sobre as unidades mínimas que se repetem nas poesias em Libras. Nessa empreitada, Claudia pediu ajuda para Nilce, pois, visando maior acolhimento de Maria durante apresentação da poesia em Libras, quer orientar a comunidade escolar ouvinte a compreender os aspectos da linguagem poética em língua de sinais, bem como a realizar cumprimentos básicos em Libras.

Claudia já sabe que a poesia em língua de sinais não recorre à rima como uma reiteração de sons iguais ou semelhantes, tal como na língua oral, e sim à repetição de unidades mínimas da Libras. Assim, para conhecer essas unidades mínimas, Nilce deverá explicar para Claudia sobre a fonologia da Libras.

Desse modo, nesse percurso, as questões que devem ser respondidas são: Quais são as unidades mínimas que se repetem em Libras? Como pode haver fonemas em Libras? Qual a diferença entre a fonologia da língua portuguesa e a fonologia da língua de sinais? Como realizar os cumprimentos básicos em Libras? Tais questionamentos se alinham aos objetivos dessa terceira seção, que consiste em: 1. identificar os parâmetros linguísticos da Libras que compõe seu estudo fonológico; e 2. introduzir vocabulário inicial da Libras. Os conteúdos necessários para alcançar os objetivos e obter a resolução da situação-problema são: 1. configurações de mão, movimento, localização e orientação da(s) mão(s); 2. expressões faciais afetivas e gramaticais; e 3. cumprimentos em Libras.

Durante esta seção, observe como as línguas de sinais possuem elementos fonológicos tão complexos como os das línguas orais, tornando possível que elas sejam analisadas e descritas pelos estudos linguísticos, o que fortalece ainda mais a afirmação de sua condição como língua genuína.

Não pode faltar

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a fonologia consiste no estudo da funcionalidade dos sons que integram determinado sistema linguístico, sendo que uma das contribuições da fonologia é auxiliar a compreensão sobre como a diferença fônica pode provocar significações distintas. Na língua portuguesa, a fonologia analisa os fonemas, identificando, por exemplo, como a palavra “caça” se diferencia de “casa” pelo uso de uma fricativa alveolar surda [s] e de uma sonora [z], respectivamente (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 18). Na língua de sinais, as autoras afirmam que a primeira tarefa da fonologia é identificar as unidades mínimas que formam os sinais, pois diferentemente das línguas orais, elas não serão orientadas pelo som.

William Stokoe, professor de inglês para alunos surdos da Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, é reconhecido mundialmente como o precursor dos estudos linguísticos das línguas de sinais, pois foi ele quem, em 1960, publicou a monografia intitulada *Estrutura da língua gestual* (CARVALHO, 2007), na qual propôs a decomposição da língua de sinais americana em aspectos ou parâmetros que só apresentavam significado se utilizados conjuntamente. Os parâmetros linguísticos definidos por Stokoe são consideradas as unidades mínimas da língua de sinais e são três, a saber: configuração de mão, locação da mão (também conhecida como ponto de articulação ou localização) e movimento da mão (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Contudo, na década de 1970, os estudos sobre as línguas de sinais se ampliaram e dois novos parâmetros linguísticos foram adicionados, referentes à orientação da mão e aos aspectos não manuais que consistem nas expressões faciais e corporais. Os autores que sugeriram a complementação dos parâmetros linguísticos das línguas de sinais também se debruçaram sobre os traços distintivos e os aspectos sequenciais e simultâneos das línguas de sinais. Além disso, nos anos seguintes, os estudos linguísticos sobre a Libras se estenderam para as áreas da morfologia, sintaxe e semântica.



Refleta

Se a fonologia envolve o estudo dos sons, como ela pode ser analisada sob o viés da língua de sinais? Considerando que a palavra “fonema” estava muito relacionada ao som, Stokoe denominou as unidades mínimas da língua de sinais de “quirema” e tratou por “quirologia” (ao invés de fonologia) o seu estudo. Entretanto, os estudiosos que o procederam julgavam importante manter o termo fonologia, a fim de evidenciar as comparações entre os estudos acerca das unidades mínimas das línguas orais e das línguas de sinais. Por essa razão, atualmente, é possível encontrar estudos que tratam as unidades mínimas da língua de sinais como quiremas e outros como fonemas e, conseqüentemente, os que se referem à fonologia ou quirologia.



Vocabulário

Quiremas: constituem a unidade elementar da língua de sinais, análogo ao papel dos fonemas nas línguas orais.

Quirologia: o termo tem origem do grego e significa o estudo das mãos e pulsos. Tem a mesma representação da fonologia, uma vez que a fonologia estuda os fonemas da língua oral e a querologia estuda os quiremas da língua de sinais.

Por ora, atendo-nos aos estudos fonológicos, é possível afirmar que todos os sinais da Libras são formados pela combinação das cinco unidades mínimas ou parâmetros linguísticos: 1. configuração de mãos (CM); 2. localização (L) ou ponto de articulação (PA); 3. movimento (M); 4. orientação das palmas das mãos (Or) e 5. aspectos ou traços não manuais (NM).

Segundo Choi et al. (2011, p. 61), a configuração de mão “refere-se às formas que as mãos assumem na produção dos sinais, que podem ser da datilologia (alfabeto digital/manual) ou outras formas feitas pela mão dominante (mão direita para os destros) ou pelas duas mãos”.



Pesquise mais

A literatura nacional ainda não encontrou um consenso sobre o quantitativo de configurações de mãos existentes, sendo que Quadros e Karnopp (2004) indicam 46, CMs, Choi et al. (2011) remetem a 63 CMs, Quadros e Pimenta (2008) apresentam 61 CMs e autores como Kumada et al. (2015), em trabalho mais recente, divulgam 91 CMs. Para conferir a tabela de 91 CMs, consulte:

KUMADA, K. M. O. et al. Desafios para a tradução de um livro didático de ciências com uso de avatares expressivos. In: Encontro do centro de ensino, pesquisa e extensão sobre educação de surdos e libras – CESLIBRAS, 1., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2015. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/44198.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2016.

É importante saber que uma mesma configuração de mão pode representar uma infinidade de sinais e que, embora alguns sinais também possam ser executados sem as configurações de mão, ou seja, apenas com um olhar ou com o movimento da língua, é fato que a grande maioria dos sinais é produzida com as mãos, tal como os sinais de PROFESSOR@ e SÃO-PAULO, ambos feitos com a configuração de mão da letra P, conforme Figura 3.17 e 3.18:

Figura 3.17 | Sinal da Libras para PROFESSOR@



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.18 | Sinal da Libras para SÃO-PAULO



Fonte: elaborada pelo autor.



Exemplificando

O sinal de LADRÃO pode ser realizado com a língua deslizando no interior da boca pela bochecha direita até a frente, sem nenhuma participação das mãos, assim como o pronome ELE pode ser representado apenas com um olhar para o sujeito presente, uma vez que, dentro do contexto, o olhar poderá substituir o apontamento.

Outro parâmetro da Libras é a localização (L) ou ponto de articulação (PA), que está associado ao lugar no qual incidem as mãos durante a realização do sinal, ou seja, no corpo ou no espaço. Segundo Quadros e Karnopp (2004), as principais regiões para localização do sinal são a cabeça, a mão, o tronco e o espaço neutro, como é chamado pelos estudos linguísticos da língua de sinais o espaço em frente ao corpo do interlocutor. Assim, o sinal de PENSAR (Figura 3.19) é feito tocando a lateral da cabeça, o sinal de SENTIR (Figura 3.20) é feito tocando o peito e o sinal de ESTUDAR (Figura 3.21) é realizado no espaço neutro.

Figura 3.19 | Sinal da Libras para PENSAR



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.20 | Sinal da Libras para letra SENTIR



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.21 | Sinal da Libras para letra ESTUDAR



Fonte: elaborada pelo autor.

Em Libras, os sinais podem contar com a presença ou ausência de movimento. Nesse sentido, o movimento pode estar nos dedos, mãos, pulsos, braços, antebraços, cabeça etc. Além disso, conforme Quadros e Karnopp (2004), os movimentos podem ser categorizados pela sua direcionalidade (movimentos unidirecionais, bidirecionais, multidirecionais), maneira (qualidade, tensão e velocidade do movimento) e frequência (repetição do movimento).

Alguns sinais podem ter movimentos circulares, como em ADMINISTRAÇÃO (Figura 3.22), para frente e para trás, como em PSICOLOGIA (Figura 3.23), ou movimento mais curto, como em PEDAGOGIA (Figura 3.24).

Figura 3.22 | Sinal da Libras para ADMINISTRAÇÃO



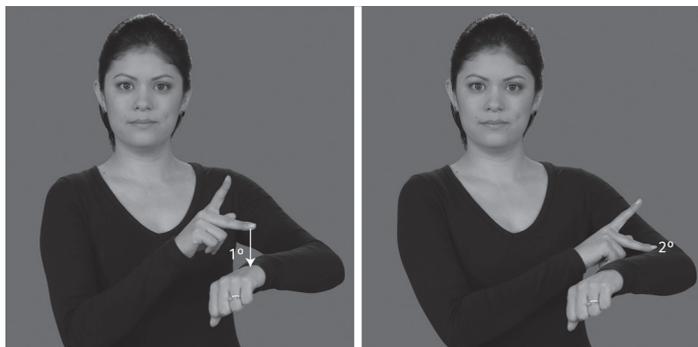
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.23 | Sinal da Libras para letra PSICOLOGIA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.24 | Sinal da Libras para letra PEDAGOGIA



Fonte: elaborada pelo autor.

Os estudos linguísticos apontam que a orientação das palmas das mãos consiste na direção da palma da mão quando o sinal é executado e que podem ser para cima, para baixo, para o corpo (para dentro), para a frente (para fora), para a direita ou para a esquerda (QUADROS; KARNOPP, 2004; CHOI et al., 2011). Assim, sinais como GOSTAR têm a palma da mão virada para o corpo, enquanto NÃO-GOSTAR tem a palma da mão direcionada para fora, conforme Figuras 3.25 e 3.26:

Figura 3.25 | Sinal da Libras para GOSTAR



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.26 | Sinal da Libras para NÃO-GOSTAR



Fonte: elaborada pelo autor.

Os traços não manuais envolvem as expressões faciais e corporais e estão associados ao movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco, podendo ser sobrancelhas levantadas ou franzidas, bochechas infladas ou contraídas, lábios projetados ou contraídos, inclinar ou balançar da cabeça ou o tronco (para os lados ou para trás) etc. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Segundo Quadros e Pimenta (2008), as expressões faciais podem ser afetivas ou gramaticais. As afetivas estão relacionadas com as emoções e são utilizadas adequadamente ao contexto, sinal ou enunciado. Por exemplo, o sinal de TRISTEZA (Figura 3.27) não poderá ser acompanhado de um sorriso; deve-se adotar uma expressão condizente com o significado. Por outro lado, o sinal de ALEGRIA (Figura

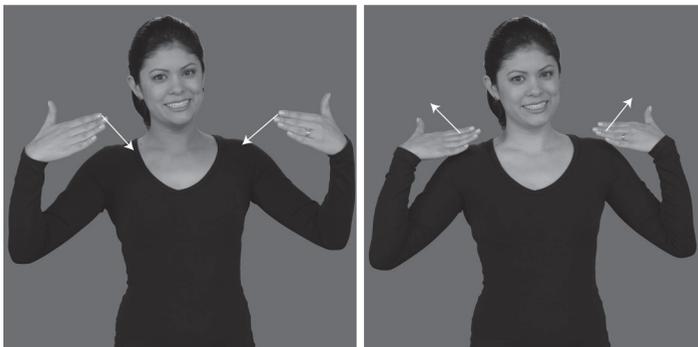
3.28) também exige uma expressão facial adequada.

Figura 3.27 | Sinal da Libras para TRISTEZA



Fonte: elaborada pelo autor.

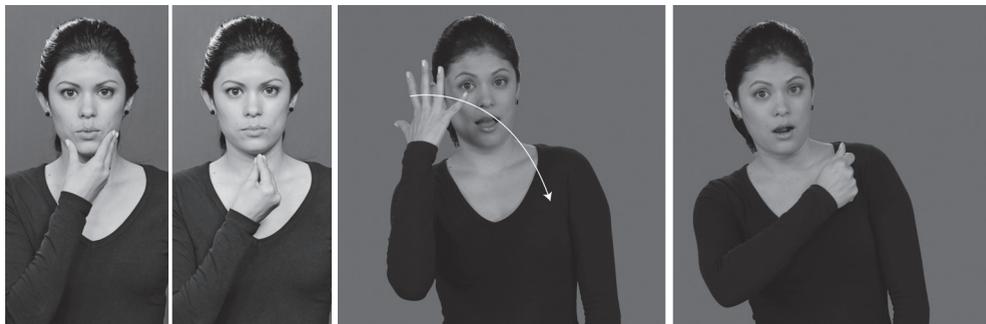
Figura 3.28 | Sinal da Libras para ALEGRIA



Fonte: elaborada pelo autor.

As expressões faciais gramaticais podem ser associadas à palavra, como no grau dos adjetivos para indicar, por exemplo, **MUITO** ou **POUCO**, ou em **BONITINHO** e **BONITÃO**. Como nos exemplos dos Quadro 3.4 e Quadro 3.5:

Quadro 3.4 | Representação da tradução para a Libras da frase “O homem é muito bonito (ou bonitão)”



Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 3.5 | Representação da tradução para a Libras da frase “O bebê é bonitinho”



Fonte: elaborada pelo autor.

As expressões gramaticais também podem ser associadas à estrutura sintática, marcando a sentença interrogativa, afirmativa, negativa ou exclamativa (Quadro 3.6). Nessa direção, elas têm função semelhante ao uso da entonação da voz nas línguas orais. As interrogativas envolvendo pronomes interrogativos como O-QUE, QUEM, ONDE, COMO, POR-QUE, QUANDO ou PARA-QUE são realizadas com o queixo levantado e as sobrancelhas franzidas, enquanto interrogativas de confirmação “sim” ou “não” (como, por exemplo, “QUER COMER?”) são realizadas com as sobrancelhas franzidas e o queixo abaixado. As negativas são feitas, em geral, com movimentos de um lado para o outro e sobrancelhas franzidas e lábios levemente para baixo. As afirmativas podem carregar um leve sorriso, sobrancelhas levantadas e podem acompanhar um movimento para cima e para baixo, enquanto as exclamativas são realizadas com a boca semiaberta (ou aberta) e sobrancelhas levantadas.

Quadro 3.6 | Expressões faciais associadas à expressões gramaticais sentenciais



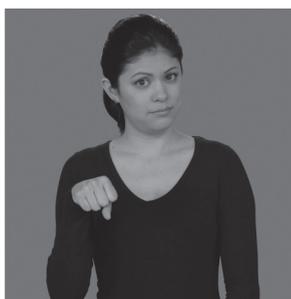
Interrogativa
Ex.: Sinal de O-QUÊ?



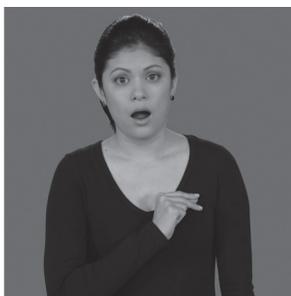
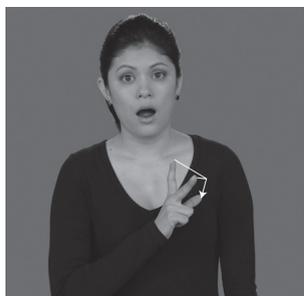
Interrogativa "sim" ou "não"
Ex.: Sinal de QUER?



Negativa
Ex.: Sinal de NÃO.



Afirmativa
Ex.: Sinal de SIM.



Exclamativa
Ex.: Sinal de NOSSA!

Fonte: elaborada pelo autor.

A combinação dos cinco parâmetros linguísticos aqui apresentados define cada sinal da língua de sinais. A alteração de qualquer elemento linguístico supracitado pode transformar radicalmente o seu significado. Assim, cada unidade mínima é vista como um traço distintivo, da mesma forma como o traço de sonoridade da língua portuguesa.



Assimile

Retomando a tarefa da fonologia na língua portuguesa como o estudo das unidades mínimas, ou, como foi visto anteriormente, o estudo dos sons e dos fonemas, é possível pensar nos traços distintivos como no caso das palavras “gata”, “mata”, “bata” e “pata”. A troca de um fonema [g], [m], [b] ou [p] altera totalmente o significado da palavra.

Em Libras, quando substituímos um dos parâmetros linguísticos, seja o movimento, a configuração da mão, o ponto de articulação, ou outro, temos um novo e diferente sinal, tal como no exemplo a seguir para os sinais de APRENDER, OUVIR e SÁBADO; ambos são realizados com a mesma configuração de mão e movimentos, mas a mudança do ponto de articulação é o traço distintivo, pois, ao ser realizado em frente à testa, produz o sinal de APRENDER (Figura 3.29), em frente à boca o sinal de SÁBADO (Figura 3.30) e ao lado do ouvido gera o sinal de OUVIR (Figura 3.31).

Figura 3.29 | Sinal da Libras para APRENDER



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.30 | Sinal da Libras para SÁBADO



Fonte: elaborada pelo autor.

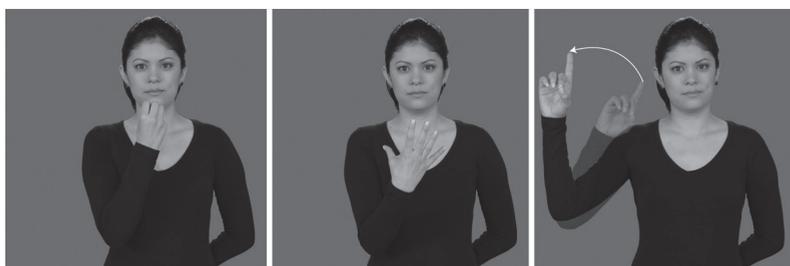
Figura 3.31 | Sinal da Libras para OUVIR



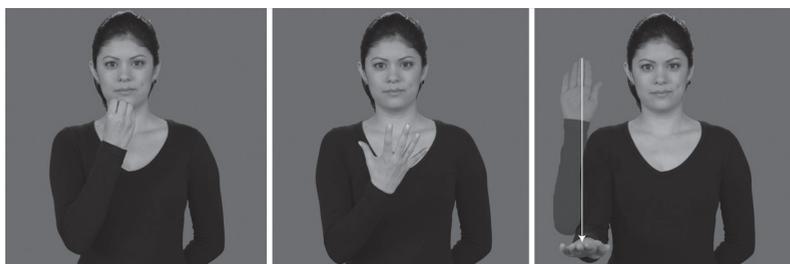
Fonte: elaborada pelo autor.

Para uma comunicação em Libras, é salutar atentar-se para os traços distintivos, pois, quando confundidos, podem resultar em equívocos ou mal-entendidos. Outro conhecimento importante para o aprendiz da Libras consiste nos cumprimentos e nos termos cordiais de tratamento, e alguns deles podem ser analisados no Quadro 3.7.

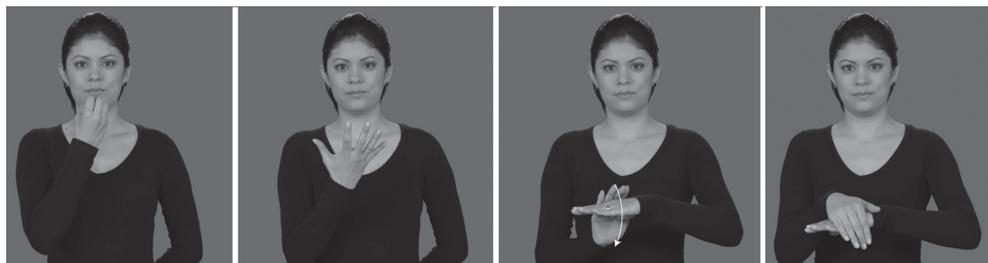
Quadro 3.7 | Exemplos de cumprimentos e termos cordiais em Libras



BOM-DIA



BOA-TARDE



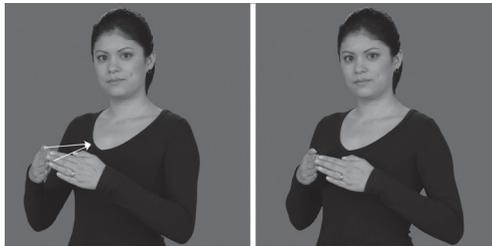
BOA-NOITE



BEM-VIND@



TUDO-BEM?



COM-LICENÇA e POR-FAVOR



DESCULPE



OBRIGAD@



TCHAU

Fonte: elaborada pelo autor.

Cabe lembrar que a Libras, por ser uma sistema linguístico completo, além de apresentar a descrição fonológica aqui descrita, também possui variedades linguísticas, portanto, alguns sinais, entre eles os cumprimentos, podem variar de uma região para outra, tornando importante conferir os sinais utilizados em cada localidade.

Sem medo de errar

Para não errar na resolução da situação-problema desta terceira seção, vale a pena lembrar que Claudia tem duas questões a sanar. A primeira delas é orientar a comunidade escolar, que assistirá à apresentação de uma poesia em Libras feita pela nova aluna surda Maria, sobre como ocorre o gênero linguístico poético em língua de sinais. Claudia acredita que será muito interessante que os colegas de trabalho e que os alunos ouvintes aprendam e valorizem a diversidade linguística e cultural, o que também contribuirá para o respeito a Maria. Como já foi dito anteriormente, Claudia já sabe que a poesia em língua de sinais não recorre à rima como uma reiteração de sons iguais ou semelhantes, tal como na língua oral, e sim à repetição de unidades mínimas da Libras. Portanto, é necessário desvelar quais são essas unidades mínimas cujo papel é tão importante nas poesias geradas em línguas de sinais.



Atenção

Lembre-se que, nas línguas de sinais, a fonologia dedica-se ao estudo das unidades mínimas e de seus traços distintivos. Assim, os conteúdos sobre os aspectos fonológicos que foram discutidos nesta seção serão de grande valia para a resolução dessa situação-problema.

O segundo desafio de Claudia foi aprender os cumprimentos básicos em Libras, porém é necessário ressaltar que tais cumprimentos podem variar de uma região do país para outra. Considerando que os cumprimentos apresentados por Nilce à Claudia dizem respeito ao utilizado na cidade em que estão situadas, será preciso identificar a tradução para as possíveis formas de cumprimento e palavras cordiais que podem ser úteis em diversos contextos, tais como POR-FAVOR e OBRIGADA.

Avançando na prática

Cara de papel

Descrição da situação-problema

Victor é estudante do curso de Administração, e em seu curso de graduação possui a disciplina de Libras a qual ele está atualmente cursando. Na empresa em que Victor trabalha, há um colega surdo chamado André, com quem ele precisará atuar diariamente. Isso faz com que ele tenha agora a oportunidade de aplicar seus conhecimentos e se aprimorar ainda mais nesse sistema linguístico. Victor, então, iniciou um diálogo com André, mas o referido colega surdo disse que ele estava fazendo “cara de papel”, ou seja, não estava aplicando as expressões faciais adequadamente aos enunciados enquanto sinalizava em Libras, o que dificultava a compreensão da mensagem por André. Considerando o diálogo a seguir, identifique quais seriam as expressões faciais adequadas que Victor deveria realizar para não ficar com “cara de papel”.

(1) Victor: Com licença? Bom dia! Meu nome é Victor, meu sinal é este.

(2) André: Bom dia! Meu nome é André, este é o meu sinal. Prazer em conhecer você! O que você estuda?

(3) Victor: Eu estudo Administração na Kroton. E você estuda o quê?

(4) André: Eu também estudo Administração na Kroton.

(5) Victor: Nossa! Legal!



Lembre-se

Expressões faciais constituem um dos parâmetros linguísticos da Libras e têm relevância equivalente às unidades mínimas da língua portuguesa. Nessa situação-problema, estão sendo evidenciadas as expressões faciais sentenciais que integram as expressões gramaticais da Libras e as expressões afetivas.

Resolução da situação-problema

A fala de Victor consiste nos diálogos enumerados em (1), (3) e (5).

No enunciado (1), o sinal de COM-LICENÇA pode ser feito com a expressão interrogativa “sim” ou “não”, com as sobrelhas franzidas e o queixo abaixado, pois pressupõe uma resposta de sim ou não (se o sujeito dará ou não a licença). No sinal de BOM-DIA, o adequado é que, se você está desejando um “bom” dia ao outro, a

expressão afetiva seja adequadamente acompanhada de um sorriso. Para se apresentar o sujeito, pode utilizar uma expressão afirmativa ou neutra.

No enunciado (3), ao afirmar que estuda na Kroton, a expressão adequada seria a afirmativa, ou seja, idealmente acompanhada de um sorriso no rosto e sobrancelhas levantadas, e também pode ser feito leve movimento afirmativo da cabeça para cima e para baixo. Na mesma frase, ao questionar André sobre o que ele estuda, vale lembrar que o pronome interrogativo “O-QUÊ?”, bem como ONDE, COMO, POR-QUE, QUANDO ou PARA-QUE, são realizados com o queixo levantado e as sobrancelhas franzidas.

Por último, no enunciado (5), Victor apresenta duas exclamações, uma vez que se espanta em saber que o colega faz o mesmo curso, na mesma universidade que ele. Para executar os sinais de NOSSA e LEGAL, o mais adequado é, então, uma expressão exclamativa, geralmente representada com a boca semiaberta (ou aberta) e as sobrancelhas levantadas.



Faça você mesmo

Agora que você já sabe como aplicar as expressões faciais, reproduza o diálogo em Libras, utilizando o vocabulário apresentado nesta seção e nas anteriores.

O único sinal que ainda não foi apresentado é o de KROTON, mas, lembrando-se de que na ausência do sinal você pode soletrar manualmente uma palavra, utilize o recurso da datilologia para referir-se à Kroton.

Faça valer a pena

1. Sobre as configurações de mãos (CMs) da Libras, assinale a alternativa correta:
 - a) Todos os sinais possuem uma configuração de mão.
 - b) Os sinais da Libras devem ser realizados com apenas uma das mãos.
 - c) Existem apenas 26 configurações de mãos na Libras, equivalente à cada letra do alfabeto.
 - d) Uma mesma configuração de mão pode ser utilizada para realizar vários sinais.
 - e) As configurações de mãos constituem traços não manuais da Libras.

2.



Fonte: Choi et. al. (2011, p. 67-68).

Conforme aprendido, a mudança de uma unidade mínima da Libras resulta em outro termo ou sinal. Analisando as imagens dos sinais da Libras para EVITAR, FAZENDA e VACA, identifique qual é o parâmetro linguístico ou unidade mínima que os diferencia:

- O movimento.
- A configuração de mão.
- A expressão facial.
- A localização.
- A orientação das palmas.

3. No aspecto fonológico, a Libras – Língua Brasileira de Sinais – obedece a parâmetros como a configuração de mãos, o movimento, a orientação, a expressão facial /corporal e a:

- abertura de mãos.
- orientação temporal e expressão teatral.
- expressão dos olhos.
- localização.
- ecolocalização.

Fonte: adaptado de VUNESP (2014).

Seção 3.4

Morfologia da libras

Diálogo aberto

Desde que a aluna surda Maria foi transferida de escola, a professora Nilce, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, tem dado suporte e orientações à professora Claudia, responsável da sala regular. Claudia tem se dedicado ao acolhimento de Maria na classe regular de maneira inclusiva e, mesmo contando com o apoio de um intérprete de Libras, deseja realizar algumas comunicações diretamente com sua aluna, sem a mediação do profissional intérprete. Claudia deseja recepcionar sua aluna com a seguinte mensagem:

- Boa tarde. Seja bem-vinda à escola!
- Aquela é sua cadeira, pode se sentar.
- Anteontem, nós estudamos poesias. Você gostou de aprender poesias?
- Hoje, nós estudaremos matemática e também português. Uma hora de matemática e duas horas de português.
- Você já sabe somar? E subtração, sabe ou não sabe? Você quer aprender?
- Você tem o livro de matemática? Abra o livro na página 12, por favor.

Como Claudia realizará esses enunciados em Libras? Para a resolução desse desafio, observe que ele ultrapassa a memorização do vocabulário presente, pois será preciso estar preparada para compreender respostas que Maria dará em Libras aos seus questionamentos, indicando, por exemplo, se “gostou” ou “não gostou” de estudar poesias, se entendeu ou não entendeu o que a professora lhe disse, se sabe ou não sabe somar, se tem ou não tem o livro etc.

Nesse sentido, o objetivo desta seção consiste em entender elementos básicos da morfologia da Libras e introduzir vocabulário inicial da Libras. Para tal propósito, serão abordados conteúdos como: 1. as derivações na Libras; 2. as incorporações na Libras; 3. a formação de sinais compostos.

Não pode faltar

Assim como as línguas orais, as línguas de sinais também são objeto de estudo para análises morfológicas que explicam não apenas as classes de palavras que a compõem, como sua estrutura e o processo de formação de seus vocábulos (FERNANDES, 2003; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Segundo Fernandes (2003), uma das diferenças entre o estudo morfológico da língua portuguesa e da Libras refere-se ao fato de a Libras (como a maioria das línguas de sinais) ser sintética, característica também vislumbrada em línguas como o grego e o latim. Por essa razão, a Libras não possui artigos (como ocorreu no latim clássico) ou uma ampla lista de preposições e conjunções.



Refleta

E, por ser sintética, a Libras poderia ser vista como uma língua empobrecida? Fernandes (2003) afirma que os leigos julgam dessa forma, mas que o sinteticismo não deve caracterizar a Libras sob aspecto de inferioridade, pois as línguas clássicas nunca foram desprestigiadas por tais motivos. Nesse sentido, trata-se de conhecer e, conseqüentemente, respeitar as diferenças abrigadas no plano morfológico da Libras.

Quadros e Karnopp (2004) destacam que uma das maiores funções da morfologia fundamenta-se na mudança de classe, ou seja, quando a ideia inerente em uma palavra é projetada em outra classe gramatical como, por exemplo, na derivação de nomes e verbos “fábrica” e “fabrica”, ou com o acréscimo do sufixo “nte” para “fabricante”.

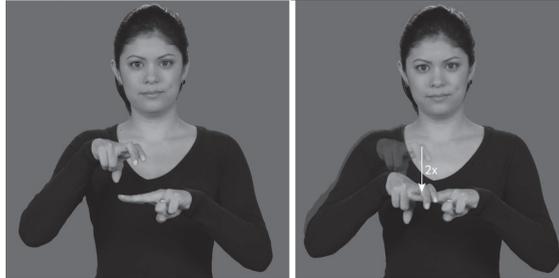


Exemplificando

Na língua portuguesa, o acréscimo de sufixos e prefixos serve bem a esse propósito, como, por exemplo, em palavras como dormir e dormitório, preparar e preparação etc.

Em Libras, a derivação também é um aspecto morfológico frequente e pode ser observado em sinais, como, por exemplo, em CADEIRA (Figura 3.32) e SENTAR (Figura 3.33), ou CASA (Figura 3.34) e MORAR (Figura 3.35), ou BANHEIRO (Figura 3.36) e URINAR (Figura 3.37). Especialistas afirmam que, durante esse processo de derivação, os sinais são bastante semelhantes e podem chegar a serem confundidos, mas que o grande diferencial consiste no padrão do movimento, isto é, o movimento dos substantivos é curto e repetido ao passo que o movimento dos verbos é mais longo (QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS; PIMENTA, 2008; CHOI et al., 2011).

Figura 3.32 | Sinal da Libras para CADEIRA



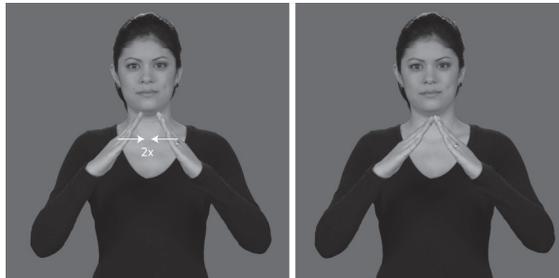
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.33 | Sinal da Libras para SENTAR



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.34 | Sinal da Libras para CASA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.35 | Sinal da Libras para MORAR



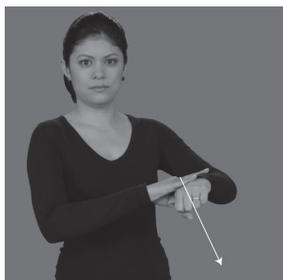
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.36 | Sinal da Libras para BANHEIRO



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.37 | Sinal da Libras para URINAR



Fonte: elaborada pelo autor.

Além da derivação, outro modo de formação de novos vocábulos é a composição, fenômeno que, como você já sabe, não está reservado somente às línguas de sinais. A composição integra a morfologia da língua portuguesa e pode ser testemunhada em palavras como *ciclovía* e *aguardente*. Linguisticamente, Quadros e Karnopp (2004) descrevem que a composição ocorre quando uma base se une à outra, e então pode ser um substantivo acrescido a outro substantivo, como em *sofá-cama*, *peixe-espada* e *couve-flor*; ou um substantivo somado a um adjetivo, como em *obra-prima*, *erva-doce* e *amor-perfeito*; ou da junção de um verbo com um substantivo, por exemplo, em *guarda-chuva*, *cata-vento* e *vira-lata*.

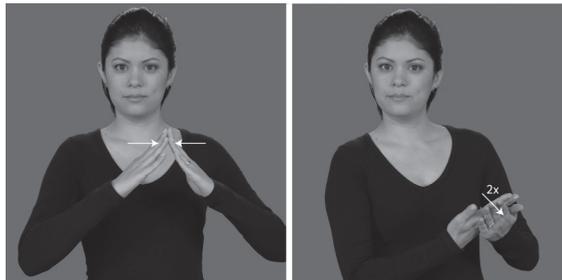
De maneira semelhante, em Libras nos deparamos com os substantivos compostos, ou, como são conhecidos, “sinais compostos”. Exemplos desses são os sinais para *PÁGINA* (Figura 3.38), que se estruturam com a união dos sinais *LIVRO* e *NÚMERO*, ou *ESCOLA* (Figura 3.39), composto pelos sinais *CASA* e *ESTUDAR*. O mesmo pode ser conferido nos sinais de *ANIMAIS* (Figura 3.40), resultado da junção dos sinais *LEÃO* e *VÁRI@S*, ou *FRUTAS* (Figura 3.41), composto dos sinais *MAÇÃ* e *VÁRI@S*.

Figura 3.38 | Sinal da Libras para PÁGINA (LIVRO+NÚMERO)



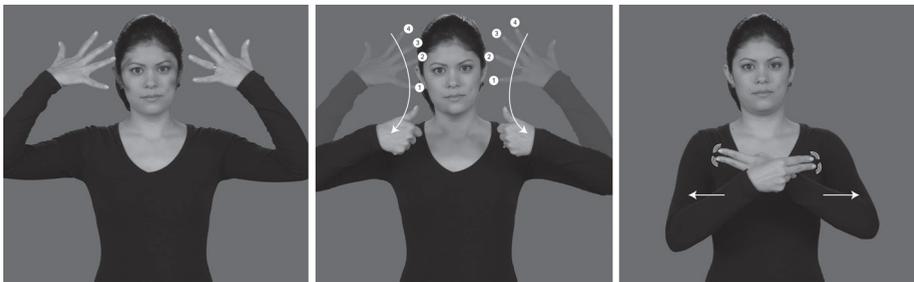
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.39 | Sinal da Libras para ESCOLA (CASA+ESTUDAR)



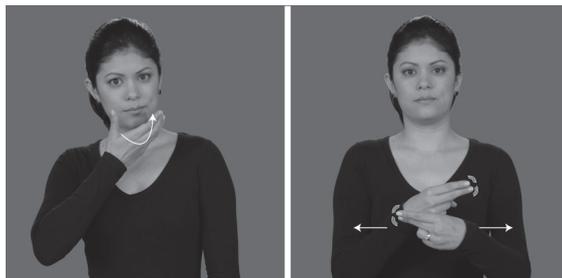
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.40 | Sinal da Libras para ANIMAIS (LEÃO+VÁRI@S)



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.41 | Sinal da Libras para FRUTAS (MAÇÃ+VÁRI@S)



Fonte: elaborada pelo autor.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 106) “tanto no português quanto na língua de sinais brasileira, o distanciamento do significado do todo e o significado das partes é normal nas formas compostas pela própria função da nomeação”; logo, com a junção de duas partes é possível que se obtenha como resultados novos conceitos muito diferentes das partes que os formaram, sobretudo se lidarem com a composição metafórica, como, por exemplo, em língua portuguesa ocorre nos compostos pé de moleque ou olho de sogra, que não têm nenhuma relação com as partes do corpo humano.



Pesquise mais

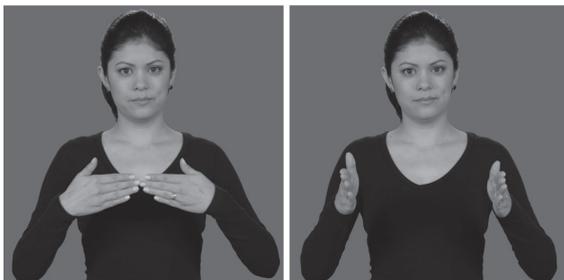
Entenda mais sobre o processo de composição na língua de sinais com a leitura do artigo a seguir:

TEIXEIRA, V. G. A formação de compostos na Libras. In: Congresso nacional de linguística e filologia, 18., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/02/001.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

Outro objeto de estudo da morfologia da Libras e que também propicia a criação de novos sinais diz respeito à incorporação de argumento, de numeral e de negação.

Na incorporação de argumento, o verbo se adapta ao objeto que sofre a ação, projetando sobre o sinal suas características visuais e espaciais (CHOI et al., 2011). Logo, o sinal de ABRIR, por exemplo, não é localizado em Libras sem que se aplique a um objeto ao qual ele possa incorporar suas características, tal como em ABRIR (um evento) (Figura 3.42), ABRIR (a porta) (Figura 3.43), ABRIR (a lata de refrigerante) (Figura 3.44) ou ABRIR (o livro) (Figura 3.45).

Figura 3.42 | Sinal da Libras para ABRIR (um evento)



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.43 | Sinal da Libras para ABRIR (a porta)



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.44 | Sinal da Libras para ABRIR (a lata de refrigerante)



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.45 | Sinal da Libras para ABRIR (o livro)



Fonte: elaborada pelo autor.

Por sua vez, a incorporação de numeral é frequentemente marcada com a alteração da configuração de mão, mantendo parâmetros como localização, movimento, orientação das palmas e expressões não manuais. Nesse caso, a configuração de mão se altera no formato do número representado, por exemplo, em UMA-HORA (Figura 3.46), DUAS-HORAS (Figura 3.47), TRÊS-HORAS (Figura 3.48) ou QUATRO-HORAS (Figura 3.49), em que uma das mãos carrega o significado do numeral.

Figura 3.46 | Sinal da Libras para UMA-HORA



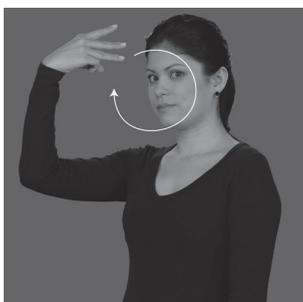
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.47 | Sinal da Libras para DUAS-HORAS



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.48 | Sinal da Libras para TRÊS-HORAS



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.49 | Sinal da Libras para QUATRO-HORAS



Fonte: elaborada pelo autor.

Em geral, a incorporação de numeral é utilizada apenas até o número quatro, aplicada em sinais, como, por exemplo, DIAS, MESES e ANOS. A partir do cinco, Quadros e Karnopp (2004) descrevem que os usuários nativos da Libras tendem a utilizar, por exemplo, em CINCO-HORAS o numeral CINCO acrescido do sinal de HORA (Figura 3.46) no singular.

Mas nem sempre os morfemas estarão presos à configuração de mão de um numeral explicitamente marcada e serão aplicadas aos termos relacionados. Esse é o caso do sinal de ANTEONTEM (Figura 3.50), que deriva do sinal de ONTEM (Figura 3.51), com a pequena distinção da configuração de mão, mas totalmente diferentes do sinal de HOJE (Figura 3.52) e AMANHÃ (Figura 3.53).

Figura 3.50 | Sinal da Libras para ANTEONTEM



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.51 | Sinal da Libras para ONTEM



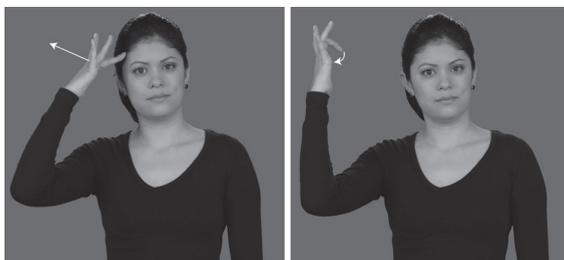
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.52 | Sinal da Libras para HOJE



Fonte: elaborada pelo autor.

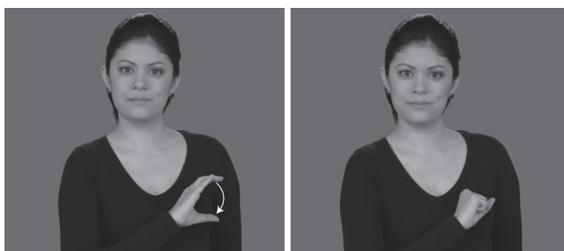
Figura 3.53 | Sinal da Libras para AMANHÃ



Fonte: elaborada pelo autor.

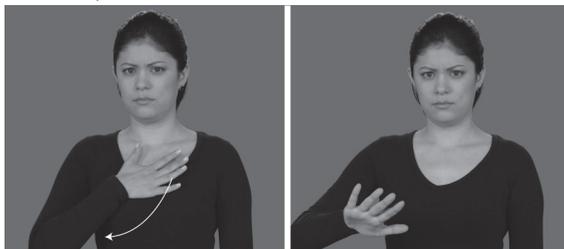
A incorporação de negação também é um fenômeno recorrente em Libras. Nesse sentido, a negação pode ser indicada a partir da alteração do movimento do sinal, direcionando-o para fora, como ocorre nos sinais GOSTAR (Figura 3.54) e NÃO-GOSTAR (Figura 3.55), ou QUERER (Figura 3.56) e NÃO-QUERER (Figura 3.57), ou SABER (Figura 3.58) e NÃO-SABER (Figura 3.59).

Figura 3.54 | Sinal da Libras para GOSTAR



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.55 | Sinal da Libras para NÃO-GOSTAR



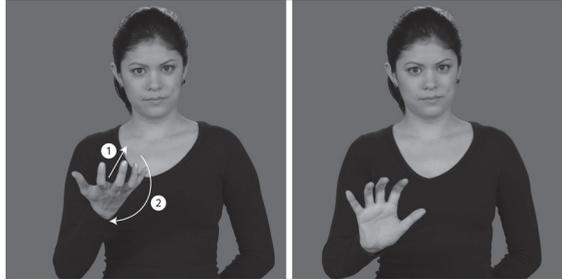
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.56 | Sinal da Libras para QUERER



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.57 | Sinal da Libras para NÃO-QUERER



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.58 | Sinal da Libras para SABER



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.59 | Sinal da Libras para NÃO-SABER



Fonte: elaborada pelo autor.



Assimile

Lembre-se de que, na língua portuguesa, temos o recurso do uso de prefixos (que nada mais são que morfemas) que alteram o sentido da palavra, tais como o "i" e o "in" em "ilegal" ou em "infeliz", respectivamente, ou ainda o "des" usado em "desigual".

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o uso de prefixos e sufixos na língua portuguesa é extremamente produtivo para a formação de novas palavras, fenômeno descrito pela morfologia e que pode ser verificado na Libras também.

Há ainda os sinais que incorporam a negativa usando apenas o meneio da cabeça de um lado para o outro, agregado a uma expressão negativa, como pode ser demonstrado na análise dos sinais ENTENDER (Figura 3.60) e NÃO-ENTENDER (3.61) ou CONHECER (3.62) e NÃO-CONHECER (3.63).

Figura 3.60 | Sinal da Libras para ENTENDER



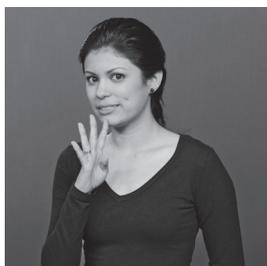
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.61 | Sinal da Libras para NÃO-ENTENDER



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.62 | Sinal da Libras para CONHECER



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.63 | Sinal da Libras para NÃO-CONHECER



Fonte: elaborada pelo autor.

Em outras situações, a forma negativa pode se distinguir da forma positiva com a alteração do movimento e da localização, como em TER (Figura 3.64) e NÃO-TER (Figura 3.65), ou alterando vários parâmetros, como em PODER (Figura 3.66) e NÃO-PODER (Figura 3.67).

Figura 3.64 | Sinal da Libras para TER



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.65 | Sinal da Libras para NÃO-TER



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.66 | Sinal da Libras para PODER



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.67 | Sinal da Libras para NÃO-PODER



Fonte: elaborada pelo autor.

Uma outra forma de incorporar a negação ao sinal é o acréscimo do sinal “NÃO”, feito com o dedo indicador (Quadro 3.6) e com a expressão facial negativa.

O aprendizado sobre os estudos morfológicos da Libras colabora, assim, para a compreensão da Libras como um sistema linguístico independente e autônomo, com organização e características próprias. Nesse sentido, enquanto língua natural, a Libras se assemelha à língua portuguesa, pois é passiva de análise e descrição linguística, além de ambas pertencerem à comunidade brasileira.

Sem medo de errar

Utilizando os conhecimentos adquiridos sobre a morfologia da Libras, somado ao vocabulário já aprendido nesta e nas seções anteriores, torna-se mais fácil para Claudia estabelecer o diálogo pretendido com sua aluna. Entretanto, aparentemente, existem alguns sinais que ainda não foram apresentados, tais como: AQUEL@ (Figura 3.68), NÓS (Figura 3.69), SEU / SUA (Figura 3.70), POESIA (Figura 3.71), JÁ (Figura 3.72), PORTUGUÊS (Figura 3.73), MATEMÁTICA (Figura 3.74), SOMAR (Figura 3.75) e SUBTRAÇÃO (Figura 3.76).

Figura 3.68 | Sinal da Libras para AQUEL@



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.69 | Sinal da Libras para NÓS



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.70 | Sinal da Libras para SEU /SUA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.71 | Sinal da Libras para POESIA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.72 | Sinal da Libras para JÁ



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.73 | Sinal da Libras para PORTUGUÊS



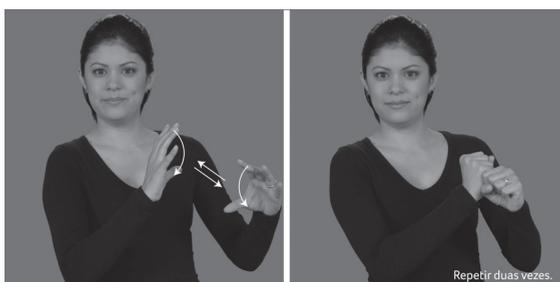
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.74 | Sinal da Libras para MATEMÁTICA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.75 | Sinal da Libras para SOMAR



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3.76 | Sinal da Libras para SUBTRAÇÃO



Fonte: elaborada pelo autor.

Apresentados os sinais que faltavam, fica mais fácil organizar o diálogo desejado pela professora Claudia, bem como a compreensão de possíveis respostas que a aluna surda Maria poderá emitir em Libras.



Atenção

Lembre-se de que a tradução de uma mensagem do português para Libras, ou vice-versa, obedece à estrutura sintática de cada sistema linguístico. Logo, ao passar a mensagem para a Libras, Claudia deve se atentar para os elementos ausentes em Libras como artigos, preposições, conjunções etc. e também para a sintaxe da Libras, predominantemente

organizada pela estrutura tópico comentário e não sujeito-verbo-objeto, como habitualmente praticada no português.

Avançando na prática

Aula de Português

Descrição da situação-problema

Marcelo é professor de língua portuguesa e está ensinando sobre a formação de palavras, especificamente sobre a temática composição por justaposição como em couve-flor e papel-alumínio e por aglutinação como em planalto (plano+alto) ou aguardente (água+ardente). No entanto, Marcelo está lecionando esse conteúdo para três alunos surdos, ou seja, que requerem que os conteúdos da língua portuguesa perpassem a Libras e, para isso, Marcelo sabe que será profícuo estabelecer relações (comparações, associações e dissociações) entre o funcionamento da Libras e o funcionamento da Língua Portuguesa. Sendo assim, como Marcelo pode proceder durante sua aula sobre composições da língua portuguesa?



Lembre-se

É importante partir da primeira língua do aluno surdo, no caso a Libras, para o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Como Marcelo está tratando da morfologia da língua portuguesa, seria pertinente realizar associações com a morfologia da Libras.

Resolução da situação-problema

Marcelo poderá apresentar exemplos de composição na Libras aos alunos surdos antes de introduzir os exemplos de composição da língua portuguesa. Nesse sentido, ele poderá retomar sinais como PÁGINA, que é composto pelos sinais LIVRO e NÚMERO, ou ESCOLA, que é formado por CASA e ESTUDAR. Há ainda outros sinais que Marcelo poderá exemplificar, tais como ANIMAIS e FRUTAS, ou pedir para que os alunos recordem outros exemplos de sinais compostos. Certamente, será mais fácil a compreensão da composição em língua portuguesa (segunda língua dos surdos), após eles terem entendido como acontece esse processo na primeira língua, a Libras. Desse modo, após esse momento introdutório, Marcelo poderá apresentar os exemplos de composição da língua portuguesa, em que dois termos quando unidos por hífen (couve-flor) ou não (ciclovia) formam um novo significado.

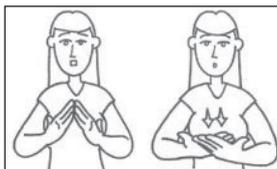


Faça você mesmo

Agora, imagine que a aula era sobre o processo de formação de palavras através da derivação, ou seja, quando novas palavras (derivadas) resultam de palavras já existentes (primitivas), seja pelo uso de um prefixo, como em "infeliz", ou um sufixo, como em "felizmente". Como Marcelo poderia trabalhar com seus alunos surdos nesse caso?

Faça valer a pena

1. Analise o sinal de ESCOLA representado na imagem a seguir:



Fonte: Choi et al. (2011, p. 67).

Assinale a alternativa que corresponde à afirmação correta:

- O sinal ESCOLA se trata de uma incorporação de argumento a ação de estudar.
- O sinal de ESCOLA corresponde a uma incorporação de numeral, realizada com a configuração de mão no formato do número de horas/aula.
- O sinal de ESCOLA é uma incorporação de negativa, indicada a partir da alteração do movimento do sinal, direcionando-o para fora.
- O sinal ESCOLA se trata de um substantivo derivado do verbo estudar, pois apresenta um movimento mais curto e repetido.
- O sinal ESCOLA se trata de um substantivo composto dos sinais CASA+ESTUDAR.

2. De acordo com Choi et al. (2011, p. 70-5), a criação de novos sinais na LIBRAS pode resultar da incorporação de um argumento, numeral ou negação. Com base nessa informação, considere as alternativas a seguir:

- Escola, animais, página.
- Matemática, português, poesia.

III – Abrir o livro, abrir a lata de refrigerante, abrir o evento.

IV – Não querer, não ter, não conhecer.

São exemplos de sinais com incorporação da Libras apenas as alternativas:

- a) I, II e III.
- b) I e IV.
- c) III e IV.
- d) I e III.
- e) I, III e IV.

3. Analise o enunciado em Libras representado nas imagens a seguir:



Fonte: elaborada pelo autor.

Assinale a alternativa que corresponde à tradução correta:

- a) Ontem eu estudei poesias, amanhã eu aprenderei subtração.
- b) Anteontem eu estudei português, hoje eu aprenderei matemática.
- c) Hoje eu estudei matemática, ontem eu aprenderei português.
- d) Amanhã eu aprendi subtração, anteontem eu estudarei poesias.
- e) Ontem eu aprendi a somar, hoje eu estudarei subtração.

Referências

- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. **Novo DEIT-LIBRAS**: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira.. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.
- CARVALHO, P. V. de. **Breve história dos surdos**: no mundo e em Portugal. Lisboa: Surd'Universo, 2007.
- CHOI, D. et al. **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRA-BRITO, L. Integração social do surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, UNICAMP/Instituto de Estudos da Linguagem, v. 7, p. 13-22, 1986 .
- GESSER, A. **Libras?: que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KUMADA, K. M. O. et al. Desafios para a tradução de um livro didático de ciências com uso de avatares expressivos. In: Encontro do centro de ensino, pesquisa e extensão sobre educação de surdos e libras - CESLIBRAS, 1., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2015. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/44198.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2016.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B.; PIMENTA, N. **Curso de Libras**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.
- SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O. Representações sobre o contexto multilíngue da surdez. **Revista Interdisciplinar**, Itabaiana, v. 19, n. 1, ano 8, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1797>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

Aspectos gramaticais da Libras

Convite ao estudo

Nas unidades anteriores, você aprendeu sobre o contexto histórico, político, cultural, educacional e linguístico da Libras e da educação de surdos, conhecimentos que favorecem o desenvolvimento da competência geral pautada no objetivo de "conhecer os fundamentos e a língua que possibilita o ensino-aprendizagem de surdos" .

A presente unidade, assim como a terceira unidade, enfatizará os elementos linguísticos da Libras, agora com o foco nos seus aspectos gramaticais, essenciais para uma boa interação e comunicação por meio da língua de sinais. Os objetivos específicos de aprendizagem contemplados nesta unidade são: 1. Compreender e fazer uso adequado dos pronomes e adjetivos da Libras; 2. Compreender e fazer uso adequado dos verbos da Libras; 3. Compreender e fazer uso adequado da flexão verbal e nominal da Libras; 4. Compreender e fazer uso adequado da sintaxe da Libras; 5. Ampliar o vocabulário da Libras.

Para atender aos objetivos propostos, será trabalhada uma Situação Geradora de Aprendizagem (SGA) envolvendo a professora da sala regular, Claudia, e sua nova aluna surda, Maria, personagens já apresentadas durante a SGA da Unidade 3. Claudia obteve muitas orientações com a professora do Atendimento Educacional Especializado sobre a Libras e sobre a educação de surdos, agora deverá aplicar seus conhecimentos na prática bilíngue envolvendo a educação e o acolhimento a sua aluna surda. Como Claudia se sairá nessa empreitada? Quais desafios a aguardam? Quais conhecimentos ela precisará mobilizar?

Durante o desdobramento dessa SGA, na Seção 4.1, você estudará os pronomes e os adjetivos da Libras, sendo a Seção 4.2 voltada para o uso dos verbos, classificados em verbos com ou sem concordância e verbos "manuais". A Seção 4.3 será palco para discussão envolvendo as flexões

verbais e nominais da Libras, compreendendo as flexões de pessoa, número, grau e aspecto. A estrutura sintática da Libras será vislumbrada na Seção 4.4, juntamente com os conhecimentos envolvendo o uso dos classificadores e dos recursos narrativos da Libras.

Importa destacar que a teoria da gramática da Libras será guiada por reflexões sobre o uso dessa língua e, com isso, haverá diversas oportunidades para o aprendiz da Libras ampliar seu vocabulário.

Seção 4.1

Pronomes e adjetivos

Diálogo aberto

Claudia é professora da sala regular, dentre seus alunos ela possui uma aluna surda usuária da Libras. Nesta semana, Claudia planejou desenvolver com sua classe a temática profissões e considerou uma boa ideia começar explorando o espaço escolar, conhecendo os funcionários e, conseqüentemente, suas profissões. Mas, como Claudia pode tornar essa atividade acessível em Libras para Maria? Quais conhecimentos Claudia precisa para apresentar em Libras o espaço escolar e os funcionários?

Além do vocabulário envolvendo locais e profissões, Claudia precisará estudar a gramática da Libras para mobilizar conhecimento sobre conteúdos como os pronomes pessoais e possessivos, os pronomes interrogativos e os adjetivos. Diante dessa problemática, nesta seção temos como objetivo: 1. Compreender e fazer o uso adequado dos pronomes e adjetivos da Libras e 2. Ampliar o vocabulário da Libras.

Note que, para Claudia apresentar em Libras a escola e seus funcionários, ela deverá saber utilizar os sinais da Libras para se referir aos funcionários (professor (a), diretor (a), coordenador (a), secretário (a), cozinheiro (a), porteiro (a)) que ali trabalham, bem como os ambientes que compõem o espaço escolar (sala de aula, secretaria, biblioteca, estacionamento etc.). Além disso, será necessário estar preparada para utilizar os pronomes em diálogos como "Quem é ela?" ou "Ela é a diretora". Os adjetivos serão oportunos durante essa atividade, especialmente para indicações como "Aquele homem magro e alto, com camiseta listrada, é o coordenador".

Não pode faltar

De acordo com Choi et al., (2011, p. 76), de maneira semelhante à língua portuguesa, a Libras também "[...] organiza sua gramática em classes, como substantivos, verbos, pronomes, advérbios, adjetivos e numerais, entre outras." Complementarmente, Felipe

(1997, p. 91) afirma que as categorias gramaticais constituem os "paradigmas ou classes de palavras de uma língua".

Uma das classes gramaticais presentes na Libras são os pronomes. Os pronomes pessoais no singular são realizados com o apontamento para o sujeito "eu", "tu" ou "ele (a)", sendo a mesma configuração de mão nos três sinais, alterando apenas a orientação da mão, conforme ilustra a Figura 4.1, Figura 4.2 e Figura 4.3.

Figura 4.1 | Sinal da Libras para EU



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.2 | Sinal da Libras para VOCÊ / TU



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.3 | Sinal da Libras para EL@



Fonte: elaborada pelo autor.

Assim, o sinal de EU é feito com o indicador estendido tocando no peito do emissor (pessoa que está falando), enquanto o sinal de VOCÊ é apontado para o receptor da mensagem (aquele com quem está falando) e o sinal de EL@ (ELE/ELA) aponta para a pessoa mencionada ou, quando ela estiver ausente, para um lugar convencionado no espaço para essa terceira pessoa. O apontamento não é, portanto, uma forma rude de se comunicar, uma vez que representa os pronomes da Libras, mas Felipe (1997, p. 97) adverte que se o sujeito desejar falar sobre uma terceira pessoa presente, porém não deseja chamar sua atenção, pode usar como recursos um leve movimento da cabeça em direção a esse sujeito, um lance de olhos ou um apontamento na direção da pessoa mencionada, mas disfarçado com a outra palma da mão na frente do dedo indicador (Figura 4.4).

Figura 4.4 | Apontamento discreto para terceira pessoa presente



Fonte: elaborada pelo autor.



Assimile

O apontamento também é utilizado para marcar os pronomes demonstrativos da Libras e os advérbios de lugar que serão diferenciados pela expressão facial e pelo contexto da frase. A configuração de mão é idêntica à utilizada nos pronomes pessoais do singular. De acordo com Felipe (1997), a diferença é que EST@ e AQUI são usados para apontar um lugar perto e em frente ao emissor, enquanto ESS@ e AÍ são apontamentos para um lugar próximo do receptor da mensagem. Sinais como AQUEL@ e LÁ indicam um ponto mais distante acompanhado de um olhar direcionado.

Além do singular, os pronomes pessoais também ocorrem no formato dual, trial, quatrial e plural. Quando estão na forma dual, trial ou quatrial, os pronomes assumem a configuração de mão no formato do numeral. Assim, na primeira pessoa encontraremos o sinal de NÓS (Figura 4.5), NÓS-2 (Figura 4.6), NÓS-3 (Figura 4.7) e assim por diante até 4 (FELIPE, 1997; CHOI et al., 2011). O mesmo ocorre na segunda pessoa do plural com VOCÊS (Figura 4.8), VOCÊS-2 (Figura 4.9), VOCÊS-3 (Figura 4.10)

ou na terceira pessoa do plural com EL@S (Figura 4.11), EL@S-2 (Figura 4.12), EL@S-3 (Figura 4.13).

Figura 4.5 | Sinal da Libras para NÓS



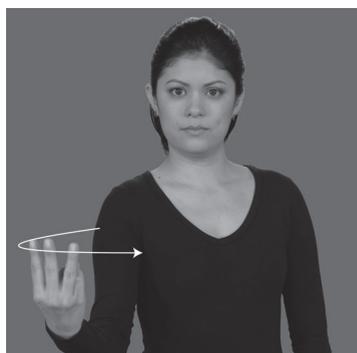
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.6 | Sinal da Libras para NÓS-2



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.7 | Sinal da Libras para NÓS-3



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.8 | Sinal da Libras para VOCÊS



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.9 | Sinal da Libras para VOCÊS-2



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.10 | Sinal da Libras para VOCÊS-3



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.11 | Sinal da Libras para EL@S



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.12 | Sinal da Libras para EL@S-2



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.13 | Sinal da Libras para EL@S-3



Fonte: elaborada pelo autor.

Conforme Felipe (1997), os pronomes possessivos, assim como os pessoais e demonstrativos, não possuem marca de gênero, por essa razão é comum que a grafia desses pronomes acompanhe o uso do @ indicando que não há designação de masculino ou feminino, por exemplo, meu/minha, teu/tua, seu/sua são grafados como ME@, TE@, SE@.

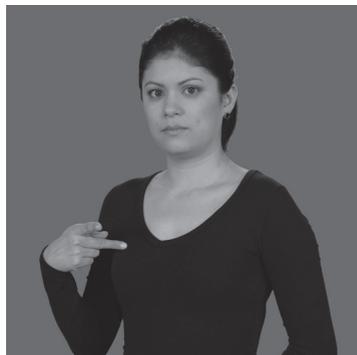
O pronome possessivo na primeira pessoa do singular, ME@ (MEU/MINHA), pode ser feito de dois modos, o primeiro com a palma da mão aberta e os dedos unidos batendo levemente no peito do emissor (Figura 4.14), e o segundo com o mesmo movimento e localização, mas com a configuração de mão em P, com o dedo médio batendo no peito (Figura 4.15). A mão em P também é utilizada para os pronomes possessivos SE@ (SEU/SUA) (Figura 4.16) e DEL@ (Figura 4.17), cujo movimento é feito em direção à referida pessoa.

Figura 4.14 | Sinal da Libras para ME@ com a mão aberta



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.15 | Sinal da Libras para ME@ com a mão em P



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.16 | Sinal da Libras para SE@



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.17 | Sinal da Libras para DEL@

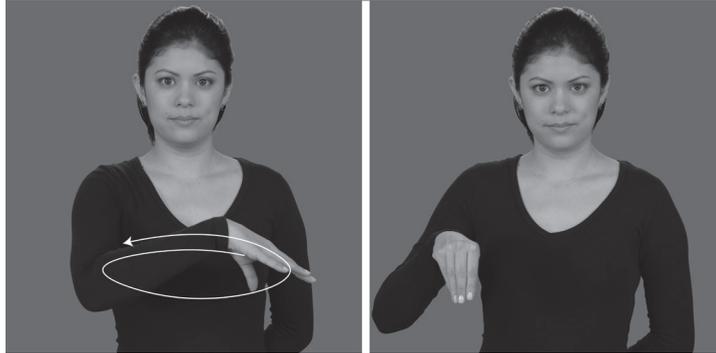


Fonte: elaborada pelo autor.

Para o plural NOSS@, pode-se usar o sinal de NÓS (Figura 4.5) ou o sinal de NOSS@ (Figura 4.18). Os sinais de SEUS/SUAS (Figura 4.19) E DEL@S (4.20) são idênticos ao

sinal no singular, mas com a mudança do movimento que se repete.

Figura 4.18 | Sinal da Libras para NOSS@



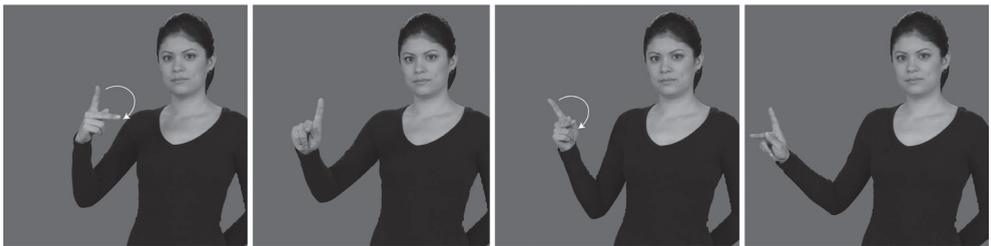
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.19 | Sinal da Libras para SEUS/SUAS



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.20 | Sinal da Libras para DEL@S



Fonte: elaborada pelo autor.

Os pronomes interrogativos da Libras são, geralmente, deslocados para o final da frase. Nesse sentido, para perguntar "onde é o banheiro?", em Libras ficaria "BANHEIRO ONDE?", ou para perguntar "De quem é a caneta?", em Libras ficaria "CANETA QUEM?".

O pronome interrogativo O-QUE (Figura 4.21) é usado por algumas pessoas para referir também QUEM. É possível encontrar ainda o sinal de QUEM com a soletração rítmica QUM (Figura 4.22) e o sinal de COMO, também soletrado manualmente, C-O-

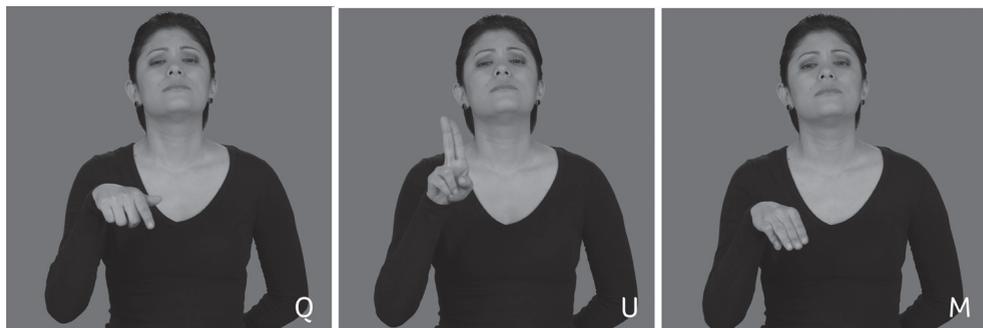
M-O. Outros pronomes interrogativos da Libras são POR-QUE (Figura 4.23), COMO (Figura 4.24), ONDE (Figura 4.25), QUANDO (Figura 4.26), QUAL (Figura 4.27) e PARA-QUE (Figura 4.28).

Figura 4.21 | Sinal da Libras para O-QUÊ?



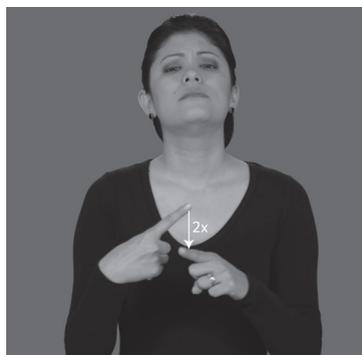
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.22 | Sinal da Libras para QUEM?



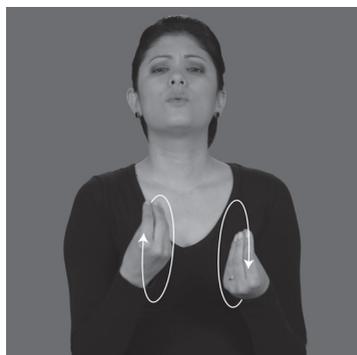
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.23 | Sinal da Libras para POR-QUE?



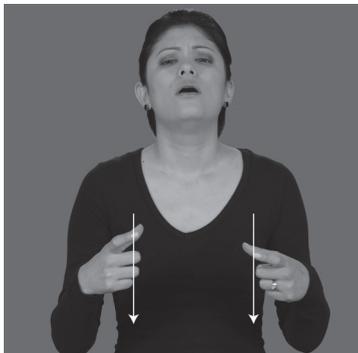
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.24 | Sinal da Libras para COMO?



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.25 | Sinal da Libras para ONDE?



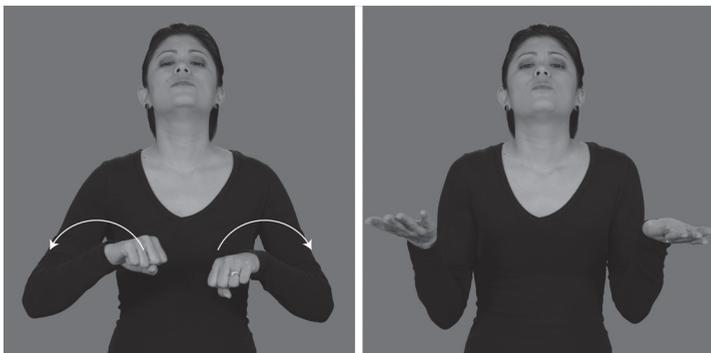
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.26 | Sinal da Libras para QUANDO?



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.27 | Sinal da Libras para QUAL?



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.28 | Sinal da Libras para PARA-QUÊ?



Fonte: elaborada pelo autor.



Refleta

Você percebeu que todos os pronomes interrogativos apresentam a mesma expressão facial? Pois, conforme aprendido anteriormente, os pronomes interrogativos devem ser acompanhados da expressão não manual interrogativa, marcada pelo queixo levantado e as sobrancelhas franzidas, enquanto o movimento da boca pode variar de um sinal para o outro. Isso acontece porque a expressão facial gramatical associada à sentença determina que a entonação da frase (afirmativa, negativa, exclamativa e interrogativa) seja registrada com a alternância de expressões faciais.

No tocante aos adjetivos da Libras, Felipe (1997) descreve que também não há designação de gênero (masculino e feminino) ou de número (singular e plural), ou seja, os adjetivos são sempre neutros e, por essa razão, também costumam ser grafados com o @ no final, como em ALT@ (Figura 4.29), BAIX@ (Figura 4.30), MAGR@ (Figura 4.31), GORD@ (Figura 4.32), LOIR@ (Figura 4.33), MOREN@, (Figura 4.34) NEGR@ (Figura 4.35), RUIV@ (Figura 4.36).

Figura 4.29 | Sinal da Libras para ALT@



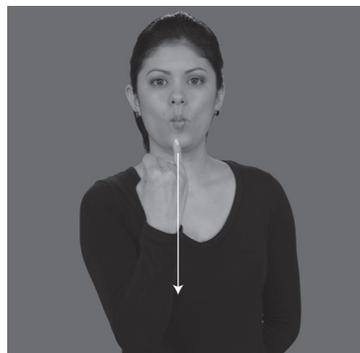
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.30 | Sinal da Libras para BAIX@



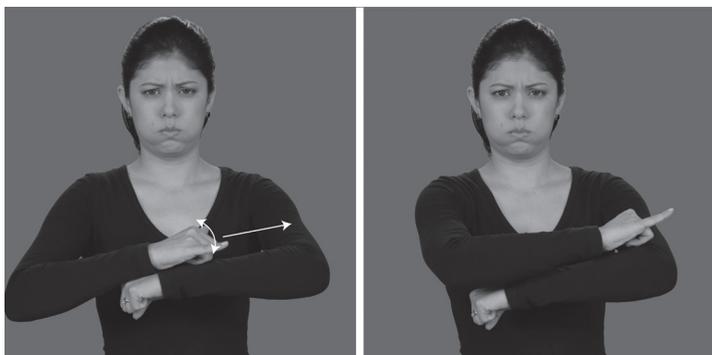
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.31 | Sinal da Libras para MAGR@



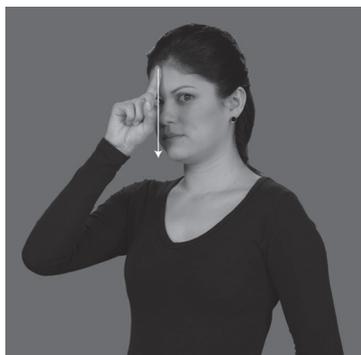
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.32 | Sinal da Libras para GORD@



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.33 | Sinal da Libras para LOIR@



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.34 | Sinal da Libras para MOREN@



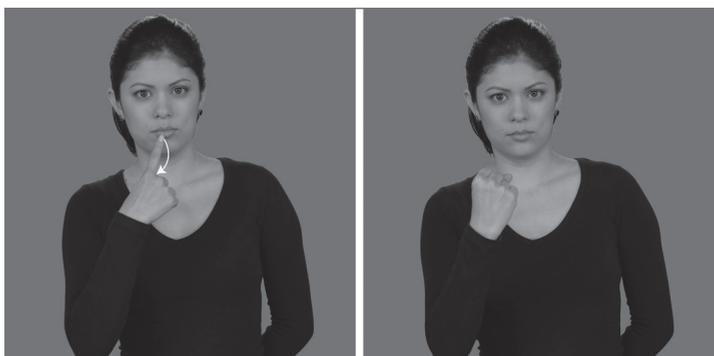
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.35 | Sinal da Libras para NEGR@



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.36 | Sinal da Libras para RUIV@



Fonte: elaborada pelo autor.



Pesquise mais

Amplie seu vocabulário na Libras consultando o minidicionário ilustrado de Libras produzido pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas surdas (CAS) do Rio Grande do Sul.

Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul - Faders. **Minidicionário**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario_Libras_CAS_FADERS1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

De acordo com a autora (FELIPE, 1997), na estrutura sintática da Libras os adjetivos tendem a ser localizados após o substantivo que o qualifica, como nos exemplos dos Quadros 4.1 e 4.2, a seguir:

Quadro 4.1 | Primeiro exemplo de enunciado em Libras utilizando adjetivo após o substantivo



Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 4.2 | Segundo exemplo de enunciado em Libras utilizando adjetivo após o substantivo



Fonte: elaborada pelo autor.

Choi et al., (2011) e Felipe (1997) também destacam que muitos dos adjetivos da Libras podem ser descritivos e classificadores, ou seja, representam a qualidade do

objeto visualmente e iconicamente "desenhando-a no ar ou mostrando-a a partir do objeto ou do corpo do emissor" (FELIPE, 1997, p. 95).



Exemplificando

Em português, as pessoas descrevem um objeto a partir de suas características, por exemplo, se tem formato arredondado, quadrado, se é listrado, estampado etc. Essa é uma forma de adjetivação descritiva e classificadora. Em virtude de a modalidade linguística da Libras ser visual, a descrição do objeto se torna mais perceptível, logo o formato ou textura são feitos no corpo do emissor ou no espaço neutro.

Assim, Choi et al., (2011) indicam que uma pessoa pode descrever a blusa que está vestindo desenhando a qualidade do objeto em seu próprio corpo, indicando se ela é lisa, se tem bolinhas, se tem listras ou se é xadrez, como ilustra a Figura 4.37.

Figura 4.37 | Exemplos de adjetivos descritivos e classificadores



Fonte: Choi et al., (2011, p. 79).

Desse modo, com base no que foi exposto, é possível observar que existem na Libras pronomes e adjetivos, tal como na língua portuguesa, porém, com características próprias dessa língua, seja beneficiando-se da visualidade para produzir adjetivos descritivos ou dispensando a marcação de gênero nos adjetivos e também em alguns pronomes. Essas informações serão, certamente, de grande valia na produção e compreensão da Libras durante a comunicação com sujeitos surdos.

Sem medo de errar

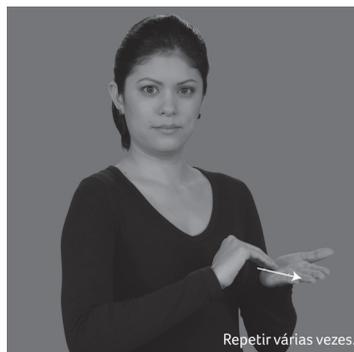
Considerando os conhecimentos e o vocabulário já adquiridos anteriormente, somado ao aprendizado sobre os pronomes e os adjetivos da Libras trabalhados nesta

seção, já é possível esboçar algumas possíveis estruturas de frases que podem ser úteis para Claudia durante sua atividade de explorar a escola e seus profissionais. Para isso, Claudia pode desenvolver um roteiro com os espaços e os profissionais que irá apresentar, tal como segue:

- Ele (a) é o (a) professor (a); diretor (a); coordenador (a).
- Aquele (a) é o (a) secretário (a); porteiro (a); cozinheiro (a).
- Aqui é a sala de aula. Aqui é o banheiro. Ali é a biblioteca. Ali é a cozinha.
- Aquela mulher loira e alta é a coordenadora. Aquele homem negro e magro é o diretor.
- Aquela mulher ruiva é a cozinheira. Aquele homem moreno de blusa listrada é o secretário.

Como pode ser observado, além dos pronomes e adjetivos para a execução das frases, também será necessário obter vocabulário básico referente às profissões e aos locais da escola, sinais que ainda não foram apresentados, tais como: SECRETÁRI@ (Figura 4.38); PORTEIR@ (Figura 4.39); COZINHEIR@ (Figura 4.40); SALA-DE-AULA (Figura 4.41); SALA-DE-VÍDEO (Figura 4.42); SALA-DOS-PROFESSORES (Figura 4.43); BIBLIOTECA (Figura 4.44); COZINHA (Figura 4.45); AUDITÓRIO (Figura 4.46).

Figura 4.38 | Sinal da Libras para SECRETÁRI@



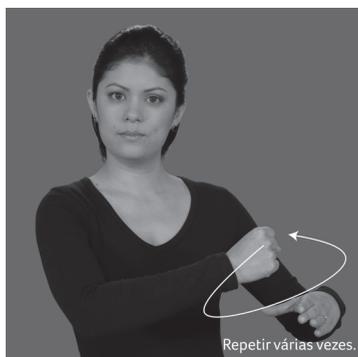
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.39 | Sinal da Libras para PORTEIR@



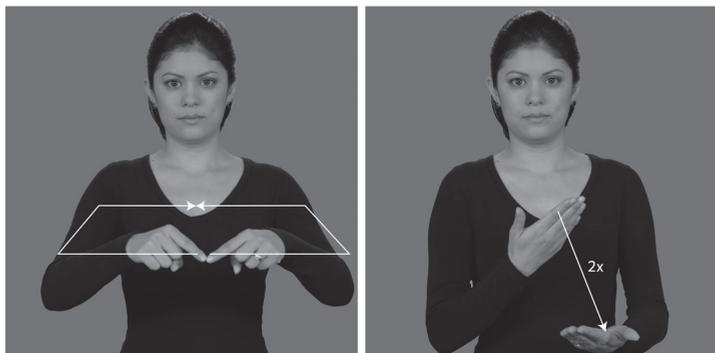
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.40 | Sinal da Libras para COZINHEIR@



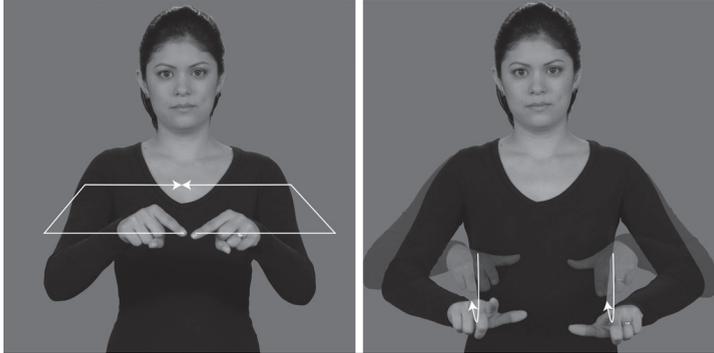
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.41 | Sinal da Libras para SALA-DE-AULA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.42 | Sinal da Libras para SALA-DE-VÍDEO



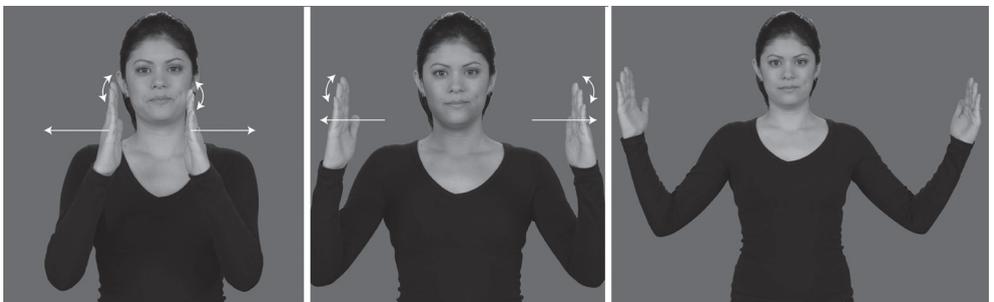
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.43 | Sinal da Libras para SALA-DOS-PROFESSORES



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.44 | Sinal da Libras para BIBLIOTECA



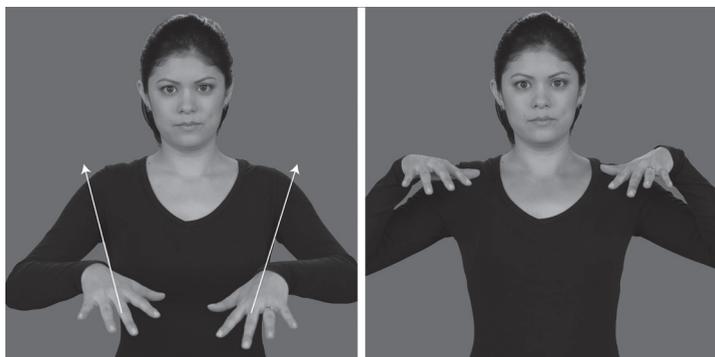
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.45 | Sinal da Libras para COZINHA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.46 | Sinal da Libras para AUDITÓRIO



Fonte: elaborada pelo autor.

Após o acréscimo desses sinais da Libras, certamente você é capaz de solucionar a situação-problema de Claudia, desenvolvendo em Libras o roteiro descrito anteriormente.



Atenção

Lembre-se de que os alunos também podem interagir com a professora Claudia durante a atividade. Nesse sentido, Claudia deverá estar preparada também para compreender questões em Libras que Maria poderá direcionar a ela, tais como: Quem é aquele (a)? Quem é ele (a)? O que é aqui? O que é ali?

Avançando na prática

Amigo secreto

Descrição da situação-problema

Na empresa em que Eliseu trabalha há funcionários ouvintes e surdos. Para a festa de encerramento do ano, os funcionários organizaram um amigo secreto (que alguns conhecem como amigo oculto) e Eliseu sorteou o seu colega de trabalho Lucas. Lucas é surdo e se comunica pela Libras. Por sua vez, Eliseu é ouvinte, mas durante sua graduação cursou a disciplina de Libras e adquiriu conhecimentos básicos sobre esse sistema linguístico, que agora serão úteis para descrever o seu amigo secreto (ou oculto) durante a confraternização do trabalho. Considerando que Lucas é o homem da foto na Figura 4.47 e que está usando a mesma roupa da foto no dia da confraternização, como Eliseu pode descrever seu amigo secreto?

Figura 4.47 | Foto fictícia atribuída ao personagem Lucas



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bernardo_Vida_advogado.jpg>. Acesso em: 21 jul. 2016.

Para essa dinâmica, além dos adjetivos e pronomes, será necessário que Eliseu utilize também os sinais de AMIG@ e SECRET@, que constam nas Figuras 4.48 e 4.49, respectivamente.

Figura 4.48 | Sinal da Libras para AMIG@



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.49 | Sinal da Libras para SECRET@



Fonte: elaborada pelo autor.



Lembre-se

Na brincadeira do amigo secreto, Eliseu deve descrever as características do colega que ele sorteou. Apenas Eliseu sabe quem é o seu amigo secreto, os colegas do trabalho (surdos e ouvintes) e o próprio Lucas tentarão adivinhar a partir das pistas que Eliseu dará enquanto informa as características pessoais, a profissão ou a roupa que seu amigo secreto está vestindo.

Resolução da situação-problema

Com base na foto fictícia atribuída a Lucas, personagem da nossa situação-problema, é possível elaborar uma descrição em Libras sobre ele, conforme apresentada a seguir, no Quadro 4.3.

Quadro 4.3 | Segundo exemplo de enunciado em Libras utilizando adjetivo após o substantivo





Frase em Libras: ME@ AMIG@ SECRET@ É HOMEM. EL@ É ALT@ MAGR@ MOREN@.

Frase em Português: Meu amigo secreto é homem. Ele é alto, magro, moreno.

Fonte: elaborada pelo autor.



Faça você mesmo

Que tal realizar uma dinâmica de amigo secreto na qual se use apenas a Libras com seus colegas de classe, de trabalho ou família? Conforme você aprendeu nesta unidade não é muito difícil, você vai precisar conhecer, especialmente, os pronomes e os adjetivos.

Faça valer a pena

1. Aplicando os pronomes e adjetivos na prática, analise a frase a seguir:



Fonte: elaborada pelo autor.

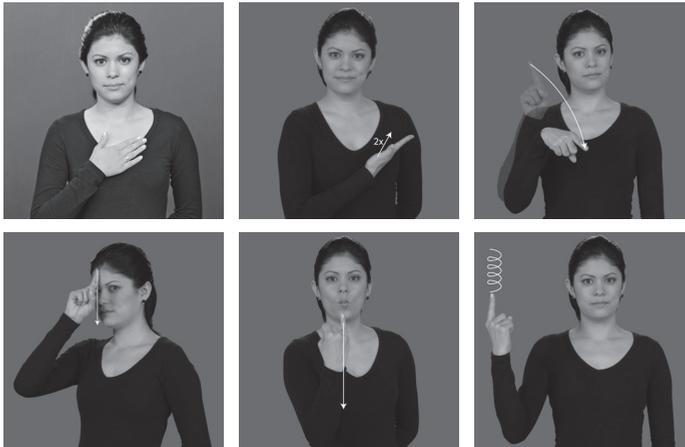
Indique a alternativa que contém a tradução correta para a frase apresentada.

- a) Quem é aquele homem gordo?
- b) Onde é a sala de vídeo?
- c) Por que a cozinheira tem camisa de bolinhas?
- d) Quando a mulher de blusa xadrez estuda?
- e) Qual é o livro da professora ruiva?

2. Como são denominados os adjetivos da Libras que representam a qualidade do objeto visualmente desenhando no ar ou mostrando no objeto ou no corpo do emissor sua característica?

- a) Visuais e descritivos.
- b) Representativos e visuais.
- c) Descritivos e representativos.
- d) Descritivos e classificadores.
- e) Visuais e classificadores.

3.



Fonte: elaborada pelo autor.

Assinale a alternativa que traduz corretamente a frase formada a partir da sequência de sinais apresentada:

- a) O seu amigo é moreno, alto e magro.
- b) Meu amigo é loiro, magro e alto.
- c) Meu professor é ruivo, baixo e gordo.
- d) Ele é aquele homem negro e magro.
- e) O diretor é magro, moreno e alto.

Seção 4.2

Verbos

Diálogo aberto

Claudia é professora da sala regular e está praticando a Libras para se comunicar com sua aluna surda, Maria. Nesse processo, ela tem encontrado algumas situações desafiadoras que exigem a busca por mais conhecimento. Na última aula, Claudia quis dizer para sua aluna que em caso de dúvidas poderia lhe fazer perguntas para que ela pudesse ajudá-la, mas quando enunciou a frase em Libras, a intérprete educacional que acompanha Maria interveio corrigindo a direção do movimento dos sinais de PERGUNTAR e AJUDAR. Claudia ficou intrigada, pois tinha certeza que fizera os sinais da forma como constavam nos dicionários de Libras. Em que Claudia errou? O que a professora ainda não sabe sobre o funcionamento dos verbos em Libras? Na frase almejada por ela: "Se tiver dúvidas, me pergunte que eu te ajudo", qual a direção correta para os verbos TER, PERGUNTAR e AJUDAR?

Para a resolução da situação-problema, Claudia terá que entender o funcionamento dos verbos em Libras, tema que será discutido nesta seção a partir dos seguintes objetivos: 1. Compreender e fazer o uso adequado dos verbos da Libras e 2. Ampliar o vocabulário da Libras. Para atender a esses objetivos, esta seção abordará como conteúdos: 1. Verbos sem concordância; 2. Verbos com concordância; e 3. Verbos "manuais".

Para identificar o funcionamento dos verbos, lembre-se que a Libras é um sistema linguístico com regras próprias e independentes daquelas encontradas na língua portuguesa, portanto, a concordância verbal segue o caminho da lógica visual.

Não pode faltar

Os verbos constituem uma classe de palavras presente em diversas línguas, inclusive na Libras. De acordo com Choi et al., (2011), os verbos da Libras podem ser classificados em três aspectos, a saber: 1. verbos simples ou verbos sem concordância; 2. verbos com concordância; e 3. verbos espaciais. Entretanto, segundo Quadros e Karnopp (2004), em virtude do comportamento similar entre os verbos espaciais e os verbos com concordância, as autoras consideram serem os verbos espaciais também classificados como verbos com concordância.

Os verbos simples são caracterizados por não apresentarem concordância, ou seja, por não serem flexionados conforme a pessoa ou número (singular ou plural), nem incorporarem afixos locativos, embora, conforme explicitam Quadros e Karnopp (2004), alguns desses verbos possam apresentar flexão de aspecto. Para tornar o conceito de concordância mais esclarecedor, emprestamos as palavras das autoras:



Concordância é um fenômeno linguístico no qual a presença de um elemento em uma sentença requer uma forma particular de outro elemento que é gramaticalmente ligado a ele. Em muitas línguas, a forma particular do segundo elemento, normalmente um verbo, depende de traços-φ do primeiro elemento, tipicamente o sujeito da sentença. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 199)

Sendo assim, a Libras consiste em um sistema linguístico que possui verbos com e sem concordância. Verbos como COMER, BEBER, FAZER e BRINCAR são exemplos de verbos simples e podem ser acompanhados, respectivamente, nas Figuras 4.50, 4.51, 4.52 e 4.53:

Figura 4.50 | Sinal da Libras para COMER



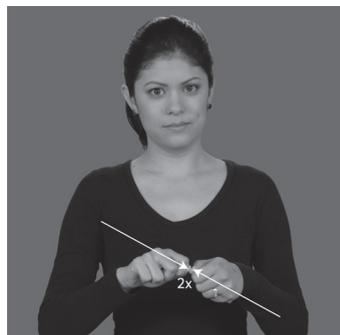
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.51 | Sinal da Libras para BEBER



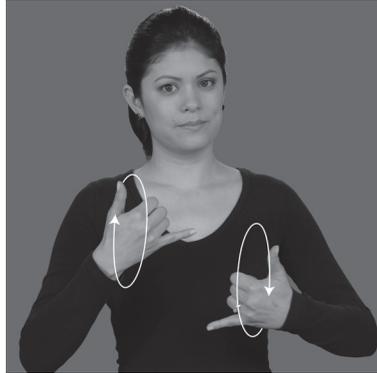
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.52 | Sinal da Libras para FAZER



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.53 | Sinal da Libras para BRINCAR



Fonte: elaborada pelo autor.

Realizando uma associação com a língua portuguesa, como você bem sabe, em língua portuguesa, por exemplo, o verbo "comer" concorda com o sujeito, logo, para se dizer "eu como" ou "nós comemos" alteramos não apenas a escrita, mas também a forma como pronunciamos o verbo "comer", conjugando-o de acordo com o sujeito. No entanto, em Libras não ocorre essa concordância com o sujeito para o verbo "COMER", por este ser um verbo simples e, independente do sujeito, a execução do sinal COMER permanece o mesmo, seja para dizer EU COMER (Quadro 4.4) ou NÓS COMER (Quadro 4.5), sendo essa a razão pela qual os enunciados da Libras com verbos simples são, geralmente, grafados com o verbo no infinitivo.

Quadro 4.4 | Exemplo de enunciado em Libras com verbo simples "EU COMER"



Frase em Libras: EU COMER.

Frase em Português: Eu como.

Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 4.5 | Exemplo de enunciado em Libras com verbo simples "NÓS COMER"



Fonte: elaborada pelo autor.



Assimile

Outros verbos simples já foram apresentados nas unidades anteriores, como CONHECER, GOSTAR, PODER, APRENDER, SABER, ESTUDAR, SENTIR e TER. Esses sinais já apresentados, portanto, independentemente do sujeito da frase, permanecerão sendo executados da mesma forma.

Quadros e Karnopp (2004, p. 199) descrevem que "uma característica comum entre as línguas com concordância marcada é que todas apresentam concordância com sujeito. Em alguns casos, há marcação de concordância com o objeto." Considerando que a Libras é uma língua que possui concordância, encontraremos ambas as situações, ou seja, a concordância com o sujeito e também com o objeto.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), os verbos com concordância flexionam conforme a pessoa, o número e o aspecto. Choi et al., (2011) destacam que, por exemplo, em "eu pergunto a você" (Figura 4.54) ou "eu respondo a você" (Figura 4.55) o movimento do sinal parte do locutor em direção ao interlocutor, mas se os sujeitos da frase são invertidos, como em "você pergunta para mim" (Figura 4.56) ou "você responde para mim" (Figura 4.57), o movimento parte do interlocutor para o locutor. Assim, os autores destacam que "[...] o sujeito da oração está na origem do movimento, e o objeto, no destino" (CHOI et al., 2011, p. 78).

Figura 4.54 | Sinal da Libras para EU-PERGUNTO-VOCÊ



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.55 | Sinal da Libras para EU-RESPONDO-VOCÊ



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.56 | Sinal da Libras para VOCÊ-ME-PERGUNTA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.57 | Sinal da Libras para VOCÊ-ME-RESPONDE

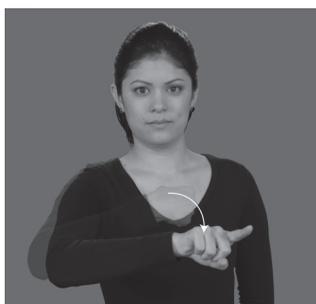


Fonte: elaborada pelo autor.

Os verbos que incorporam a direção do movimento conforme pessoa, número e aspecto são conhecidos como verbos direcionais, esses não incorporam afixos locativos, pois os verbos com afixos locativos são denominados verbos espaciais.

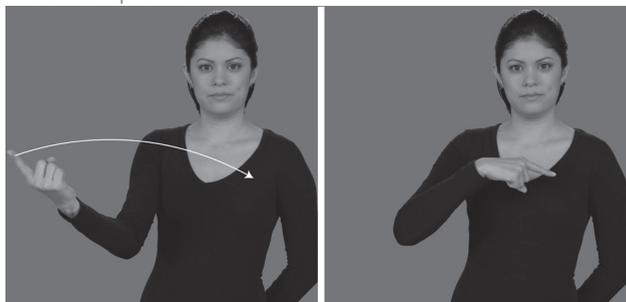
Quadros e Karnopp (2004) defendem que os verbos espaciais, também denominados "verbos locativos", são verbos com concordância que apresentam comportamentos semelhantes aos verbos direcionais, uma vez que, no caso dos verbos espaciais, a direção do sinal está visualmente relacionada ao local onde incide a ação do verbo. Um exemplo de sinal espacial são os verbos IR e VIR, respectivamente, representados nas figuras 4.58 e 4.59:

Figura 4.58 | Sinal da Libras para IR



Fonte: elaborada pelo autor.

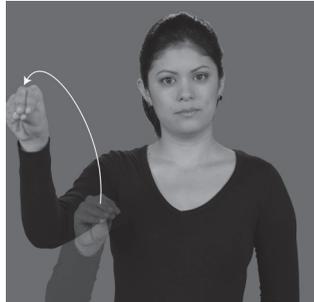
Figura 4.59 | Sinal da Libras para VIR



Fonte: elaborada pelo autor.

Como pode ser notado, o dedo indicador nos verbos IR e VIR são direcionados concomitantemente a um movimento em direções contrárias, conforme o intuito da ação. No sinal IR o dedo indicador e o movimento do sinal são feitos para frente, enquanto VIR incorpora o movimento e a direção do dedo indicador de um ponto no espaço a frente para trás. Outro verbo espacial da Libras é "PÔR" (Figura 4.60), que vai flexionar de acordo com o local onde incide a ação, se for, por exemplo, para "pôr" um objeto na prateleira de baixo, o sinal vai ser direcionado para baixo, se for para "pôr" um objeto em um local acima, a direção do sinal deve ser para cima.

Figura 4.60 | Sinal da Libras para PÔR

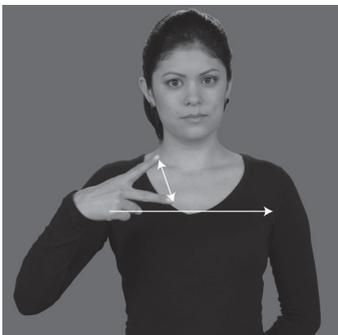


Fonte: elaborada pelo autor.

Desse modo, os verbos direcionais, assim como os verbos espaciais, são verbos com concordância que constroem no espaço neutro a direção do sinal conforme o sujeito ou afixo locativo. Mas, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 203), existem ainda dentro da classificação dos verbos com concordância os chamados backward verbs. Esses verbos também são construídos no espaço, contudo, se diferenciam dos verbos direcionais e espaciais, pois "iniciam a trajetória do sinal na posição do objeto e concluem na posição de sujeito, ao contrário dos demais verbos com concordância, que começam sua trajetória na posição do sujeito e vão em direção à posição do objeto." (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 203). São exemplos de verbos da Libras partícipes desse grupo os sinais para CHAMAR, BUSCAR, PEGAR etc.

Além desses verbos apresentados, há também os verbos manuais que ao invés de privilegiar o espaço para incorporar ou flexionar o sujeito e o afixo locativo, no caso dos verbos manuais, tem como parâmetro linguístico principal a alteração da configuração de mão. Segundo Ferreira e Naves (2014, p. 371), os verbos manuais "são representados por uma configuração de mão que reproduz uma mão segurando o objeto", tal como nos exemplos representados a seguir:

Figura 4.61 | Sinal da Libras para CORTAR-COM-TESOURA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.62 | Sinal da Libras para CORTAR-A-UNHA-COM-TESOURA



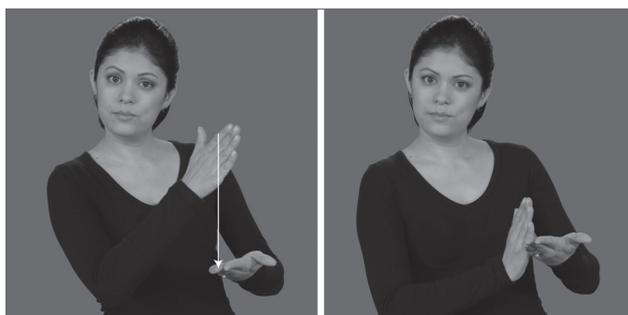
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.63 | Sinal da Libras para CORTAR-A-UNHA-COM-CORTADOR-DE-UNHAS



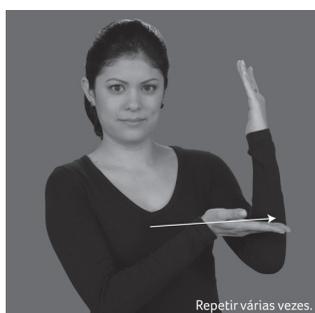
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.64 | Sinal da Libras para CORTAR-BOLO-COM-FACA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.65 | Sinal da Libras para CORTAR-ÁRVORE-COM-MACHADO



Fonte: elaborada pelo autor.

Como pode ser visto nas Figuras 4.61, 4.62, 4.63, 4.64 e 4.65, o sinal de CORTAR é alterado conforme o objeto e a ação. Logo, cortar as unhas com a tesoura se distingue de cortar as unhas com o cortador de unhas, em tais casos a configuração de mão irá incorporar visualmente a ação e o objeto, ora como tesoura, ora como cortador de unha. O mesmo ocorre ao comunicar que irá cortar um bolo com uma faca ou uma árvore com um machado, tanto o objeto que aplica a ação (a tesoura, o machado, a faca ou o cortador) como o objeto que sofre a ação (a unha, o bolo ou a árvore) são incorporados.



Pesquise mais

Para entender mais sobre o funcionamento dos verbos da Libras, sobretudo a respeito dos verbos manuais e exemplos de aplicação desses, leia o artigo:

FERREIRA, G. A.; NAVES, R. R. Um estudo sobre os verbos manuais da Língua de Sinais Brasileira (LSB). **Vereadas on-line** - Sintaxe das Línguas Brasileiras. Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 367-392, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2014/07/19-Ferreira_Naves.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

No tocante à sintaxe da Libras, cabe salientar que Quadros e Karnopp (2004) destacam que os verbos não manuais são aplicados na finalização de uma sentença, ou seja, primeiro se situa sobre o que está sendo falado e, posteriormente, aplica-se o verbo manual, como no Quadro 4.6 e Quadro 4.7:

Quadro 4.6 | Exemplo de enunciado em Libras com verbo manual "PINTAR-COM-PISTOLA"

Frase em Libras: MEU CARRO EU PINTAR-COM-PISTOLA.
Frase em Português: Eu pinto meu carro com a pistola. / Eu pinto meu carro.

Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 4.7 | Exemplo de enunciado em Libras com verbo manual PINTAR-COM-ROLO

Frase em Libras: MINHA CASA EU PINTAR-COM-ROLO.
Frase em Português: Eu pinto minha casa com o rolo/ Eu pinto minha casa.

Fonte: elaborada pelo autor.



Refleta

Você observou que há duas possíveis traduções para as frases dos Quadros 4.6 e 4.7? Isso porque ao dizer que o objeto a ser pintado é uma casa, o verbo já incorpora a ferramenta utilizada para pintar uma casa, mesmo que a frase em português não apresente essa informação. O mesmo ocorre com a frase "Eu pinto meu carro com a pistola" ou "Eu pinto meu carro", como os carros não são pintados com rolos, pincéis ou lápis, mesmo que não apareça no enunciado, é o objeto que aplica a ação (no caso a pistola), para a tradução de "pintar o carro" em Libras será necessário incorporar o objeto pistola.

Como pode ser observado, os verbos manuais sofrem a incorporação de um aspecto morfológico (ou incorporação de argumento), já aprendido neste livro didático. Logo, dependendo do contexto, o sinal incorpora o instrumento utilizado na ação e/ou características do objeto que sofre a ação.

Dito isso, é importante considerar que os verbos constituem uma classe gramatical bastante complexa, as informações aqui apresentadas não esgotam o assunto, que ainda será retomado e complementado nas próximas seções.



Exemplificando

Nas próximas seções, serão abordados conteúdos sobre a flexão verbal de número (singular e plural), aspecto e tempo (passado, presente e futuro) e sobre os verbos classificadores, que incorporam o sujeito e a ação durante o enunciado.

Sem medo de errar

Como você aprendeu, as principais manifestações dos verbos da Libras são, basicamente, encontradas em três classes, ou seja, verbos simples, direcionais e espaciais. Esses verbos podem apresentar ou não concordância com o sujeito, o número ou o afixo locativo. Para que Claudia faça o uso correto dos verbos TER, PERGUNTAR e AJUDAR, ela precisa identificar quais deles são verbos com ou sem concordância.

Após identificar a classe à qual pertence cada um dos verbos, é preciso verificar que a execução dos verbos sem concordância será mantida tal como apresentada, independente do sujeito ou afixo locativo, mas por outro lado, os verbos com concordância devem seguir regras específicas. Se algum dos verbos destacados por Claudia for um verbo direcional, é preciso ajustar a direção e o movimento do sinal

com os sujeitos, o emissor e o receptor da mensagem. Se algum dos verbos for espacial, deve incorporar o afixo locativo na direção do movimento do sinal.



Atenção

Lembre-se de que além dos verbos direcionais e espaciais, a Libras também possui os verbos manuais e os chamados *backward verbs*. Ambos são verbos com concordância, ou seja, eles podem incorporar alterações no movimento, direção e, especificamente no caso dos verbos manuais, na configuração de mão.

Avançando na prática

A influência do funcionamento dos verbos da Libras na escrita do surdo

Descrição da situação-problema

Pedro é ouvinte e tem uma colega de trabalho surda chamada Mariana, que se comunica através da Libras e do português escrito. Como o aniversário de Pedro é amanhã, ele disparou um e-mail para seus colegas de trabalho, incluindo Mariana, convidando todos para realizarem um *happy hour* hoje e para a festa de aniversário na casa dele amanhã. Em resposta ao convite de Pedro, Mariana respondeu com a seguinte mensagem:

Figura 4.66 | Tela de e-mail para resolução de situação-problema



Fonte: elaborada pelo autor.

Considerando que a construção da escrita do sujeito surdo pode apresentar influências da sua primeira língua (a Libras), como Pedro pode interpretar a mensagem escrita por Mariana? Quais conhecimentos Pedro deve mobilizar para entender as dificuldades de Mariana na conjugação de alguns verbos da língua portuguesa?



Lembre-se

Em Libras, existem verbos com concordância e verbos sem concordância, os verbos sem concordância são executados sem nenhuma distinção, independentemente do objeto ou sujeito que aplica ou sofre a ação do verbo.

Resolução da situação-problema

Primeiramente, os conhecimentos que Pedro deve mobilizar são aqueles relacionados ao funcionamento dos verbos da Libras. Com isso ele irá perceber que os verbos "poder", "ter", "fazer", "precisar", "comer" em Libras são verbos simples e, portanto, verbos sem concordância. Isso significa que em Libras, tais verbos são realizados sempre do mesmo modo, o que pode levar Mariana a estender tal lógica para a escrita e escrevê-los sempre igual, independente do sujeito ou objeto. Evidentemente que além dos verbos é preciso lembrar que em Libras não há artigos e preposições, bem como outros elementos coesivos presentes no português. Se Pedro fizer a conjugação dos verbos de acordo com as normas da língua portuguesa e considerar a influência da ausência de artigos, preposições e outros elementos coesivos poderá a mensagem principal de Mariana ser lida da seguinte forma: "Desculpe, eu não posso ir a sua festa porque hoje eu tenho relatório da faculdade para fazer e amanhã preciso comer com a família porque é aniversário da minha mãe."



Faça você mesmo

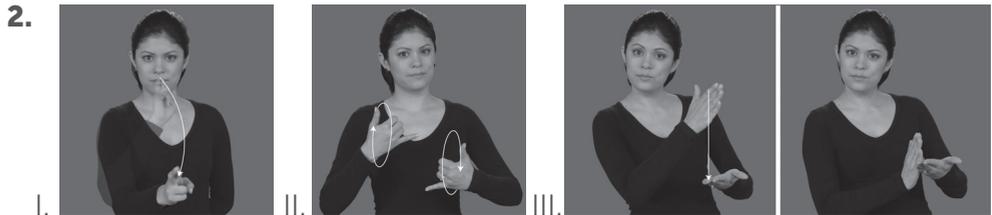
Para fixar os conhecimentos adquiridos nesta situação problema, imagine que você é professor e tem um aluno surdo. Você pediu aos alunos para escreverem em seus cadernos qual profissão gostariam de ter no futuro. O seu aluno surdo então escreveu: "Futuro eu querer professor porque eu já imaginar ajudar crianças aprender ler também escrever."

Considerando a influência da Libras sobre a escrita do aluno, como você interpretaria o texto do seu aluno? Como professor e visando o aprendizado da língua portuguesa, como você faria a intervenção em sua escrita? Qual aspecto seria enfatizado?

Faça valer a pena

1. Como são chamados os verbos com concordância que possuem afixos locativos?
 - a) Verbos simples.
 - b) Verbos espaciais.

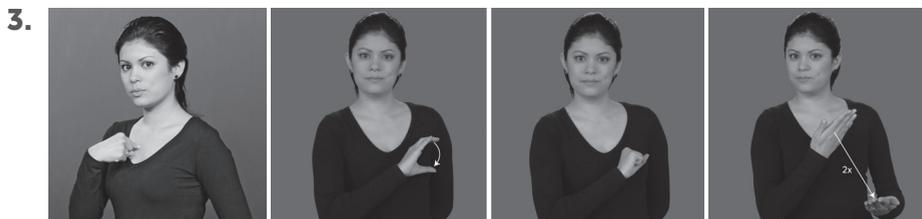
- c) Verbos manuais.
- d) Verbos direcionais.
- e) Verbos de ligação.



Fonte: elaborada pelo autor.

As imagens acima representam, respectivamente:

- a) Verbo direcional; verbo simples; verbo espacial.
- b) Verbo simples; verbo espacial; verbo manual.
- c) Verbo direcional; verbo simples; verbo manual.
- d) Verbo espacial; verbo manual; verbo direcional.
- e) Verbo manual; verbo direcional; verbo simples.



Fonte: elaborada pelo autor.

Analisando os sinais representados, assinale a alternativa que corresponde a sua tradução correta:

- a) Eu gosto de estudar.
- b) Eu gosto de comer.
- c) Eu pergunto para você.
- d) Eu corto o bolo com a faca.
- e) Eu corto a unha com a tesoura.

Seção 4.3

Flexão verbal e nominal na Libras

Diálogo aberto

Claudia tem se empenhado todos os dias para se comunicar por meio da Libras com sua aluna surda, Maria. Mesmo Maria estando acompanhada por uma intérprete de Libras, a professora Claudia acredita que precisa ter um domínio básico da língua para que sua aluna sinta que, assim como ocorre com os outros alunos ouvintes, pode estabelecer uma comunicação direta com sua professora. Claudia percebeu por meio dos seus estudos que, muitas vezes, as crianças surdas inseridas em salas regulares só se comunicam com os intérpretes de Libras, o que torna a interação e o desenvolvimento desses alunos bastante restrito, além de fazer com que os aprendizes surdos confundam a figura do intérprete com a de docente.

Para a próxima aula, Claudia fará a leitura da história da *Cinderela Surda*, um livro que, entre outras adaptações para a cultura surda, tem como personagens principais um casal de surdos. Antes de iniciar a história, Claudia deseja questionar aos alunos: "Havia uma bela mulher que se chamava Cinderela. Ela era surda e tinha três irmãs e uma madrasta. Vocês conhecem este livro?".

O desafio de Claudia é, além de verbalizar essa pergunta aos alunos ouvintes, realizar essa frase também em Libras, quando então surgiram as dúvidas: Como os verbos da Libras são conjugados no passado para dizer que a história não se passa nos dias de hoje? Sabendo que em Libras a designação do gênero feminino e masculino é muitas vezes dispensada (como os adjetivos e os pronomes), como marcamos que as irmãs e a madrasta eram mulheres?

Essa é a situação-problema da Seção 4.3 e para sua resolução temos como objetivos: 1. Compreender e fazer uso adequado da flexão verbal e nominal da Libras e 2. Ampliar o vocabulário da Libras. Para atender aos objetivos de aprendizagem aqui propostos foram selecionados os seguintes conteúdos: a) Flexão de pessoa; b) Flexão de número e grau e; c) Flexão de aspecto.

Lembre-se que para compreender a Seção 4.3 é necessário conciliar os aprendizados sobre os verbos e os substantivos, temas que foram apresentados nas seções anteriores.

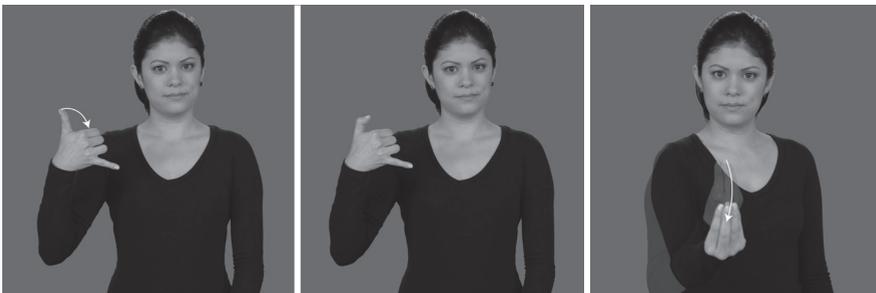
Não pode faltar

Quadros e Karnopp (2004) descrevem que a língua de sinais apresenta vários processos de flexão, por exemplo, os verbos podem flexionar de acordo com o sujeito da frase, tal como ocorre com os verbos direcionais. Para continuar aprendendo sobre o funcionamento linguístico da Libras, esta seção se dedicará a apresentar as flexões verbais e nominais da Libras.

Alguns verbos com concordância podem apresentar a flexão de número que, segundo Choi et al. (2011, p. 84) "[...] refere-se à distinção para um, dois, três ou mais referentes." Nesse caso, os sinais são executados com a direção do movimento para um, dois ou três pontos estabelecidos no espaço, ou seja, para cada referente incluído, ou para todos os referentes, com movimento mais amplo, indicando a distribuição não específica (QUADROS; KARNOPP, 2004).

É possível utilizar referentes ausentes para dizer, por exemplo, "eu entrego a caneta para uma pessoa" (Figura 4.67), determinando um ponto no espaço e direcionando o sinal para esse ponto. Por sua vez, se a frase fosse "eu entrego as canetas para duas pessoas" (Figura 4.68), seriam dois pontos no espaço, e se fosse "eu entrego as canetas para três pessoas" (Figura 4.69), seria necessário indicar três pontos no espaço.

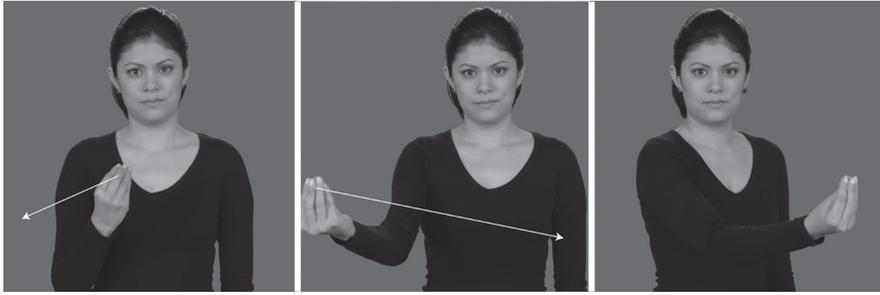
Figura 4.67 | CANETA ENTREGAR-PARA-UMA-PESSOA



Fonte: elaborada pelo autor.

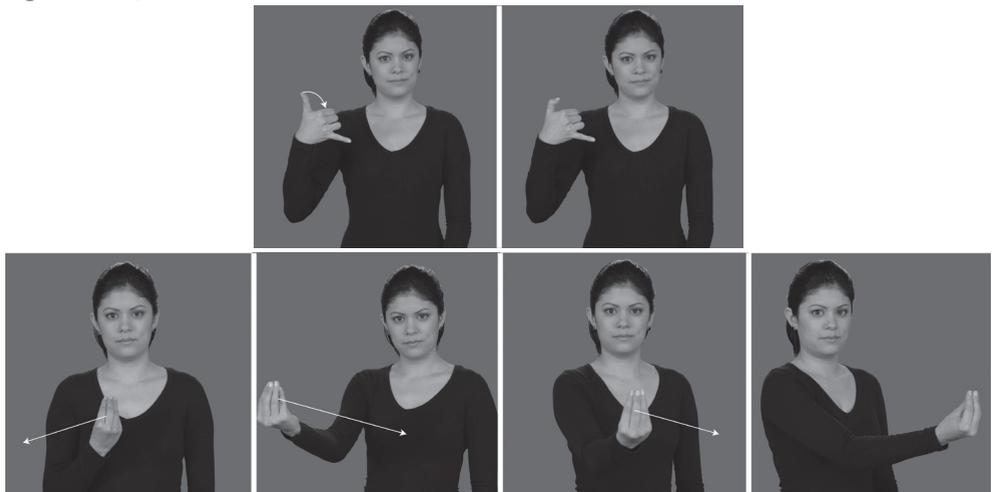
Figura 4.68 | CANETA ENTREGAR-PARA-DUAS-PESSOAS





Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.69 | CANETA ENTREGAR-PARA-TRÊS-PESSOAS



Fonte: elaborada pelo autor.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), os pontos estabelecidos respeitam uma estrutura, pois como pode ser observado, eles são realizados no espaço neutro situado à frente do emissor, observando-se ainda contrastes entre esses pontos determinados. Isso significa que, durante uma narrativa, é possível situar, por exemplo, o rato em um ponto à direita e o gato em um ponto à esquerda, em frente ao sinalizador. Após a determinação desses pontos, é possível construir uma sentença em que a direção do verbo PEGAR, partindo da esquerda para a direita, indique que o gato pegou o rato.

Além do aspecto distributivo, existe outra flexão verbal que se caracteriza pelo seu aspecto pontual (por ex.: "ele falou"), continuativo (por ex.: "ele fala sem parar"), durativo (por ex.: "ele ficou olhando") e iterativo (por ex.: "ele viaja sempre"), a qual denominamos de flexão de aspecto (CHOI et al., 2011). Quadros e Karnopp (2004), entretanto, preferem denominar tais flexões de incessante, ininterrupta, habitual, contínua e duracional. Para as autoras, a flexão de aspecto está relacionada com a forma e a duração dos movimentos e, portanto, os aspectos pontual, durativo, continuativo e iterativo são alcançados pela alteração do movimento ou da configuração da mão.



Exemplificando

A flexão de aspecto é a única que pode ser associada aos verbos simples, ou seja, mesmo que o verbo da Libras seja um verbo sem concordância, ele pode flexionar conforme o aspecto. Nesse sentido, o verbo COMER, que é um verbo simples, se usado de forma pontual "eu comi", não apresentará flexão, mas se utilizado para expressar "eu como sem parar", ele assumirá o aspecto continuativo e será representado com a repetição do sinal, inclusive podendo ser executado com as duas mãos para enfatizar o aspecto continuativo.

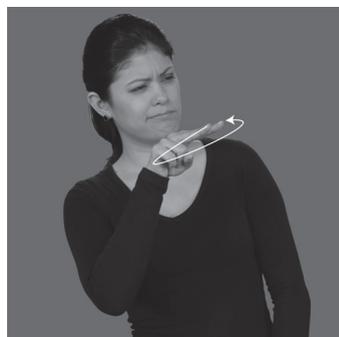
Para entender melhor esse processo de flexão, confira os exemplos a seguir que descrevem, por exemplo, o sinal de OLHAR (Figura 4.70), FICAR-OLHANDO (Figura 4.71) e OLHAR-DE-CIMA-A-BAIXO (Figura 4.72). Segundo Choi et al. (2011), o primeiro exemplo é utilizado em um contexto pontual, como na frase "eu olho", no segundo e terceiro exemplo é observado o aspecto durativo.

Figura 4.70 | OLHAR



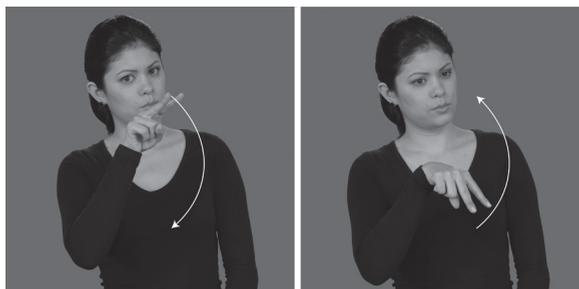
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.71 | FICAR-OLHANDO



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.72 | OLHAR-DE-CIMA-A-BAIXO



Fonte: elaborada pelo autor.

Outra flexão verbal elencada por Quadros e Karnopp (2004) é a reciprocidade, processo também presente nas línguas de sinais americanas, na qual o sinal é duplicado simultaneamente. Seria como dizer que duas pessoas se olharam ou que houve um olhar recíproco, tal como ilustra a Figura 4.73.

Figura 4.73 | OLHAR-RECÍPROCO



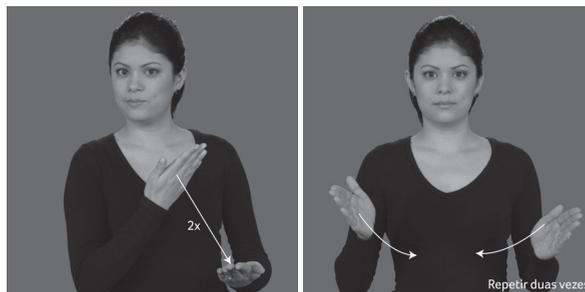
Fonte: elaborada pelo autor.

Ainda sobre as flexões verbais, é oportuno destacar como a Libras se comporta diante da marcação de tempo, que ocorre sob um processo diferente daquele vislumbrado na língua portuguesa. Conforme Quadros e Pimenta (2008), o tempo em Libras não é incorporado ao verbo, mas é determinado pela localização dos sinais na linha temporal e/ou pelo acréscimo de advérbios de tempo que indicam o tempo no qual a ação se passa.

A linha temporal é determinada pela posição do corpo ou do sinal do sujeito emissor durante o discurso. Segundo Quadros e Pimenta (2008), para se referir ao passado o sinalizador inclina seu corpo levemente para trás ou realiza o sinal um pouco atrás do espaço neutro, e para fazer menção ao futuro deve inclinar-se levemente para a frente ou realizar o sinal um pouco à frente. No caso de o enunciado se passar no tempo presente, o corpo e/ou a execução do sinal são mantidos na posição neutra e pode ser associado a uma marca temporal explícita, como o uso de um advérbio de tempo.

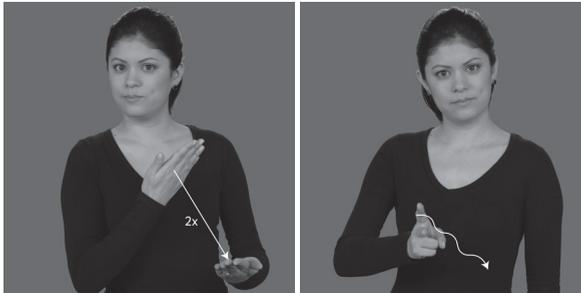
Assim, para afirmar que a ação ocorre no tempo presente, podemos inserir advérbios como "hoje" ou "agora" acompanhando o verbo. Segundo os autores, o sinal de AINDA também pode ser utilizado como indicador de ação que ocorre no presente. Para dizer que o verbo "estudar" se aplica no presente, temos opções como as apresentadas nas figuras 4.74 e 4.75.

Figura 4.74 | ESTUDAR HOJE



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.75 | ESTUDAR AINDA



Fonte: elaborada pelo autor.

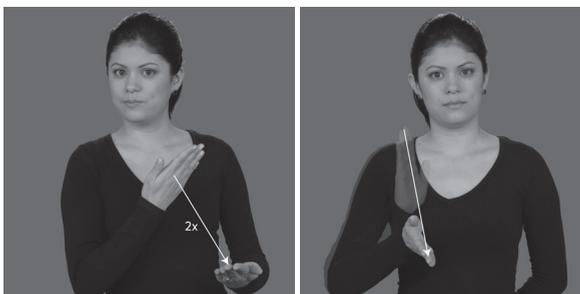
Para indicar que a ação ocorreu no passado, é possível utilizar advérbios como "ontem", "anteontem" e "já", que ao serem inseridos na sentença expressam que toda a frase está construída no tempo passado. Outra alternativa quando o tempo no passado é indefinido é usar o sinal PASSADO. Veja os exemplos das figuras 4.76, 4.77, 4.78:

Figura 4.76 | ESTUDAR ONTEM



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.77 | ESTUDAR JÁ



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.78 | ESTUDAR PASSADO



Fonte: elaborada pelo autor.

O mesmo é feito para indicar o futuro, pois adicionando advérbios como "amanhã", "semana que vem" ou "vai", temos a ideia de que a ação ocorrerá em um tempo futuro. E, semelhante ao que foi sugerido anteriormente, para indicar tempos indefinidos no futuro é possível ainda utilizar o sinal de FUTURO agregado ao verbo, o que levará automaticamente a sentença para o tempo futuro. Nas figuras 4.79, 4.80 e 4.81, você pode acompanhar alguns exemplos do processo de flexão verbal no tempo futuro.

Figura 4.79 | ESTUDAR AMANHÃ



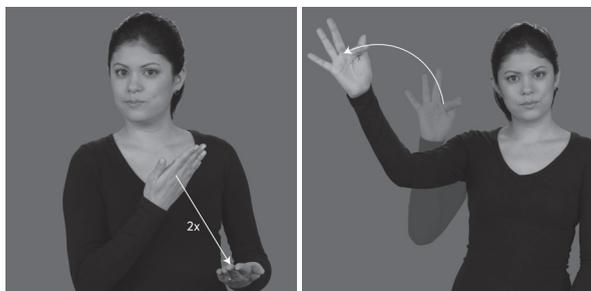
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.80 | ESTUDAR VAI



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.81 | ESTUDAR FUTURO



Fonte: elaborada pelo autor.



Pesquise mais

O funcionamento da marcação de tempo nos verbos da Libras pode influenciar também o processo de produção escrita dos estudantes surdos, que sem a orientação docente podem levar a lógica do uso de advérbios de tempo para a escrita do português, cujo funcionamento para marcação de tempo ocorre de modo distinto. Para ampliar seus conhecimentos, leia o artigo:

CRATO, A. N.; CÁRNIO, M. S. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 2, n. 15, p.233-250, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/9232/art_CRATO_Analise_da_flexao_verbal_de_tempo_na_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2016.

Além da flexão verbal, a Libras também possui um processo próprio de flexão nominal para gênero, número e grau. O grau pode ser marcado pela expressão facial, conforme dito anteriormente, e também com a ampliação ou redução do sinal e/ou com o acréscimo de sinais da Libras, por exemplo, usando os sinais GRANDE e PEQUENO. No que se refere à marcação de gênero, segundo Quadros (2004), na língua portuguesa o gênero é tão enfatizado a ponto de se tornar redundante, o que em Libras, como você já viu, é diferente, pois pronomes e adjetivos, por exemplo, não apresentam flexão de gênero e são sempre executados de forma neutra.



Refleta

Você já percebeu que na língua portuguesa marcamos o gênero nos pronomes, nos artigos, nos substantivos, nos adjetivos etc. Na frase "A sua linda filha caçula foi premiada", o gênero é constantemente marcado, quando em Libras uma única vez que o gênero é indicado na sentença subentende-se que o interlocutor já está informado sobre tal dado.

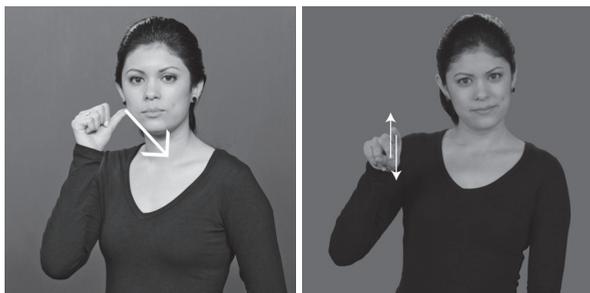
Os substantivos, por sua vez, admitem a marcação de gênero, porém sob circunstâncias distintas da língua portuguesa. Conforme Choi et al. (2011), em Libras, a indicação do sexo é feita com o acréscimo do sinal **HOMEM** ou **MULHER** antecedendo o substantivo. Nesse sentido, por exemplo, para dizer **IRMÃO** faz-se o sinal composto de **HOMEM+IRM@** e para **IRMÃ** utiliza-se o sinal composto de **MULHER+IRM@**, tal como nas figuras 4.82 e 4.83:

Figura 4.82 | Sinal da Libras para **IRMÃO**



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.83 | Sinal da Libras para **IRMÃ**



Fonte: elaborada pelo autor.



Assimile

Lembra-se que você aprendeu que, em Libras, quando uma palavra não apresenta marcação de gênero ela é grafada com um @ no final? Agora você já sabe que para que a grafia ocorra com a indicação do gênero é necessário acrescentar o sinal de **HOMEM** ou **MULHER** ao substantivo. Mas não se esqueça que adjetivos e pronomes não aceitam designação de gênero.

Essa regra se estende à designação de gênero de outros substantivos, como para animais (**GATO** e **GATA** ou **CACHORRO** e **CACHORRA**), para profissões (**PROFESSOR** e **PROFESSORA** ou **COORDENADOR** e **COORDENADORA**), para membros da família (**MÃE** e **PAI** ou **FILHO** e **FILHA**), entre outros, tal como ilustrado nas figuras 4.84 a 4.95:

Figura 4.84 | Sinal de GATO



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.85 | Sinal de GATA



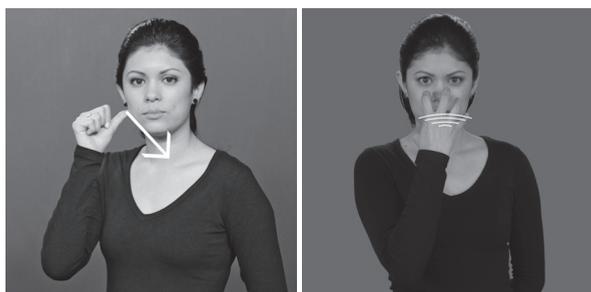
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.86 | Sinal de CACHORRO



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.87 | Sinal de CACHORRA



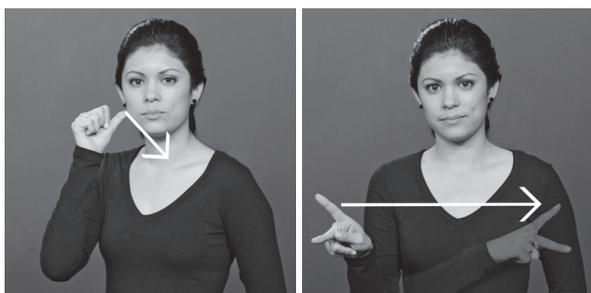
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.88 | Sinal de PROFESSOR



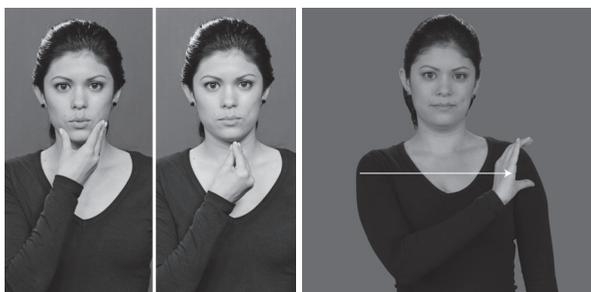
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.89 | Sinal de PROFESSORA



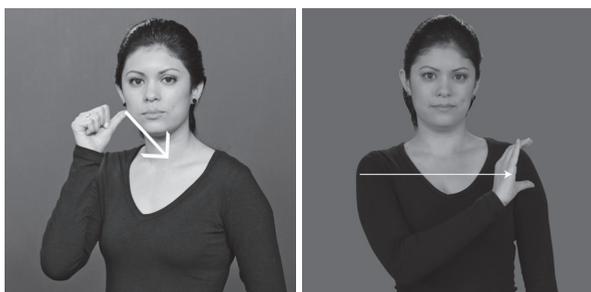
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.90 | Sinal de COORDENADOR



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.91 | Sinal de COORDENADORA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.92 | Sinal de PAI



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.93 | Sinal de MÃE



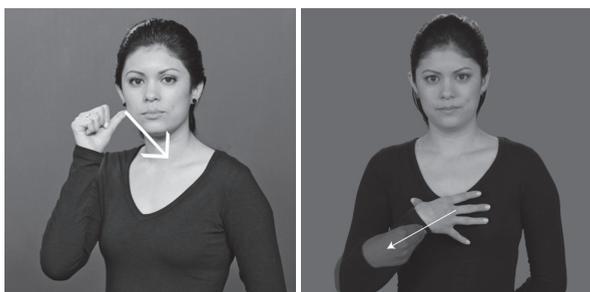
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.94 | Sinal de FILHO



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.95 | Sinal de FILHA



Fonte: elaborada pelo autor.

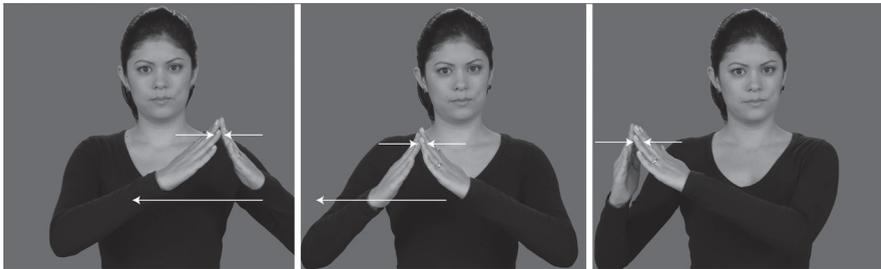
Segundo Quadros e Karnopp (2004), a distinção entre singular e plural mais recorrente na Libras é feita através da repetição do sinal (Figuras 4.96 e 4.97). E, baseado nos estudos da linguista Lucinda Ferreira Brito, Choi et al. (2011, p. 87) destacam que para a flexão nominal de plural também é possível realizar a “[...] anteposição ou posposição de sinais referentes aos números, ou pelo movimento semicircular, que deve abranger as pessoas ou os objetos envolvidos.”.

Figura 4.96 | Sinal da Libras para CASA



Fonte: elaborada pelo autor.

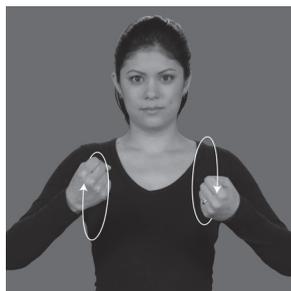
Figura 4.97 | Sinal da Libras para CASAS



Fonte: elaborada pelo autor.

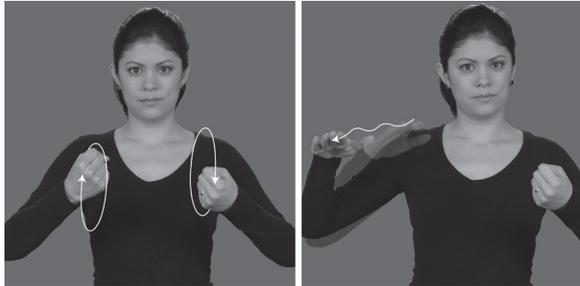
Outra forma de indicar o plural nos substantivos pode ser acompanhada nas figuras 4.98 e 4.99, com o exemplo do sinal de CARROS, no qual se realiza o sinal de CARRO e, posteriormente, utilizando recurso similar ao dos verbos manuais, simula-se com uma das mãos estar segurando o volante do carro e com a outra mão se movendo para o lado repetidamente, transmitindo a ideia de vários carros (CHOI et al., 2011).

Figura 4.98 | Sinal da Libras para CARRO



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.99 | Sinal da Libras para CARROS



Fonte: elaborada pelo autor.

Como pode ser observado, a gramática da Libras se organiza de forma autônoma e independente da língua portuguesa, e também no que tange à flexão verbal e nominal. Assim, para estabelecer uma comunicação efetiva em Libras, além de domínio do vocabulário, é essencial conhecer melhor o funcionamento da língua oficial das comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Sem medo de errar

Na situação-problema da Seção 4.3, Claudia quer realizar em Libras a seguinte frase: “Havia uma bela mulher que se chamava Cinderela. Ela era surda e tinha três irmãs e uma madrasta. Vocês conhecem este livro?” Para esse desafio, você deve mobilizar seus conhecimentos sobre a flexão verbal para indicação de um tempo no passado, visto que os verbos estão apresentados no passado. Além de precisar aplicar conhecimentos sobre a flexão nominal de número e gênero, uma vez que há três irmãs (plural de irmã) e uma madrasta (gênero feminino).

Para a resolução da situação-problema, considere outras informações como essenciais, tais como:

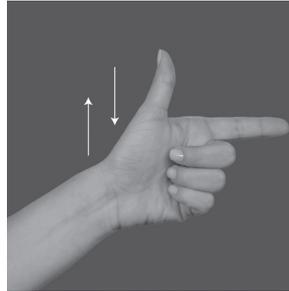
- Para traduzir o verbo “haver” em Libras, utilize o sinal de TER, que você já aprendeu.
- O sinal de BELA é o mesmo de BONIT@.
- Para dizer como alguém “se chama” (no sentido de se denominar), usamos o sinal de NOME, ou seja, para traduzir a frase “ela se chama ANA”, em Libras deve se dizer “ELA NOME A-N-A”.
- O nome Cinderela será soletrado manualmente, como aprendido em seções anteriores, a soletração manual é utilizada para traduzir nomes próprios.
- O sinal de MADRASTA é um sinal composto por MÃE+SEGUND@.
- O sinal de VOCÊS, CONHECER, ESS@ e LIVRO também já foram apresentados anteriormente.



Atenção

Lembre-se de que o número ordinal em Libras para SEGUNDA, ou seja, 2o ou 2a, é feito com a mão configurada no número dois, balançando para cima e para baixo, tal como representado na Figura 4.100, a seguir:

Figura 4.100 | Sinal da Libras para o número ordinal SEGUNDA / 2ª / 2º



Fonte: elaborada pelo autor.

Avançando na prática

Apresentando a família

Descrição da situação-problema

Marcelo é ouvinte e tem um colega de trabalho surdo chamado Rafael, o qual convidou para um almoço em sua casa. Ao chegar na casa de Marcelo e se deparar com uma grande família, Rafael perguntou a Marcelo quem era cada um, ou seja, quais seus nomes e grau de parentesco. Considere que nesse encontro de família estavam presentes a esposa de Marcelo, chamada Luisa, o seu filho, chamado Theo, sua mãe, Cora, seu pai, José, e suas duas irmãs, Diná e Eva. Como será a apresentação em Libras que Marcelo deve realizar?



Lembre-se

O sinal de ESPOSA/MARIDO foi apresentado na Seção 3.2 deste livro didático ainda sem designação de gênero, mas agora que você já sabe aplicar essa identificação, poderá fazer uso dela.

Resolução da situação-problema

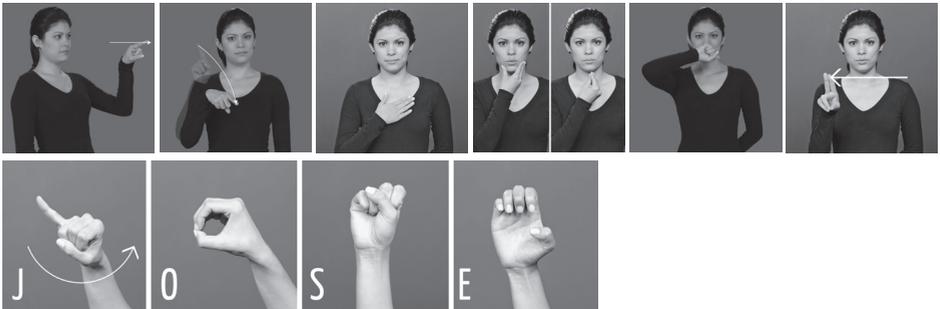
A resolução dessa situação problema requer o resgate de vários conhecimentos acumulados, tais como o uso dos pronomes pessoais e possessivos, o alfabeto manual para soletrar os nomes, a marcação de gênero em substantivos para a flexão nominal adequada e o vocabulário da Libras. Com base no conhecimento desses elementos, Marcelo poderá apresentar sua família a Rafael da seguinte forma:

Quadro 4.8 | Apresentação da família de Marcelo

Frase em Libras: ESS@ É ME@ ESPOSA NOME L-U-I-S-A.
 Frase em Português: Essa é minha esposa chamada Luisa.

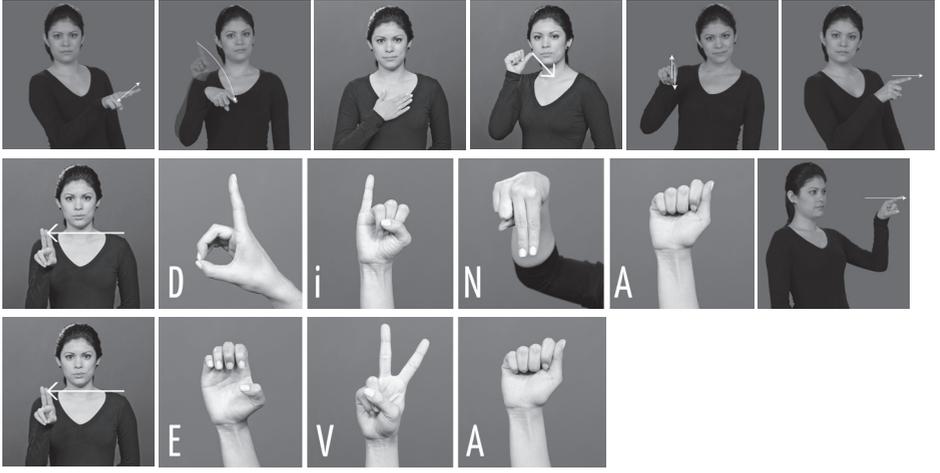
Frase em Libras: EL@ É ME@ FILHO NOME T-H-E-O.
 Frase em Português: Ele é meu filho chamado Theo.

Frase em Libras: AQUELA@ É ME@ MÃE NOME C-O-R-A.
 Frase em Português: Aquela é minha mãe chamada Cora.



Frase em Libras: AQUEL@ É ME@ PAI NOME J-O-S-É.

Frase em Português: Aquele é meu pai chamado José.



Frase em Libras: ESS@S-2 É ME@ IRMÃ EL@ NOME D-I-N-A AQUELA NOME E-V-A.

Frase em Português: Essas duas são minhas irmãs, ela se chama Dina e aquela se chama Eva.

Fonte: elaborada pelo autor.

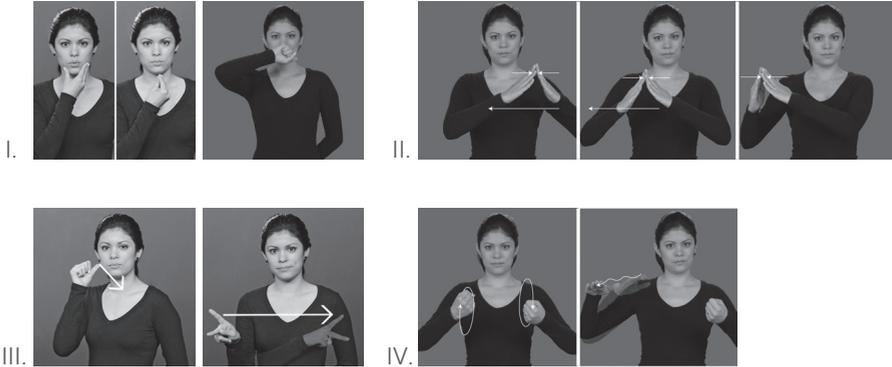


Faça você mesmo

Apresente aos seus colegas de classe a composição da sua família, ou comente sobre os familiares com os quais você mora. Você pode ainda levar uma foto para a sala de aula e apresentá-los todos, seus pais, marido, esposa, filhos, irmãos e/ou, inclusive, seus animais de estimação.

Faça valer a pena

1.

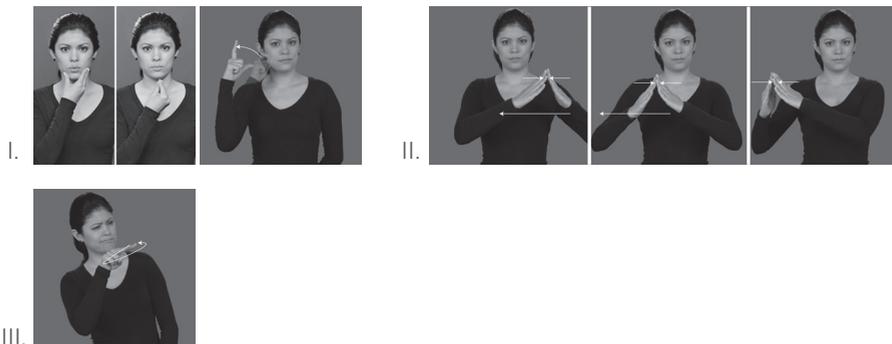


Fonte: elaborada pelo autor.

Analisando as figuras, assinale a alternativa que indica somente sinais com flexão de número no plural:

- a) I, II e III.
- b) I, III e IV.
- c) Apenas II.
- d) II e IV.
- e) I e IV.

2.



Fonte: elaborada pelo autor.

Quais os tipos de flexões apresentados, respectivamente, na frase acima?

- a) Flexão de tempo, flexão de número (plural) e flexão de aspecto.
- b) Flexão de grau, flexão de aspecto e flexão de gênero.
- c) Flexão de gênero, flexão de número (plural) e flexão de aspecto.

- d) Flexão de tempo, flexão de pessoa e flexão de aspecto.
- e) Flexão de pessoa, flexão de gênero e flexão de número (plural).

3. Assinale a alternativa que contém uma das formas de se marcar a flexão nominal de grau.

- a) Com a palma voltada para trás.
- b) Com o acréscimo de advérbios de tempo.
- c) Com a inclinação do corpo para frente.
- d) Incorporando o formato do objeto na configuração de mão.
- e) Com a expressão facial.

Seção 4.4

A sintaxe na Libras

Diálogo aberto

Para se comunicar com sua aluna surda, Claudia ampliou seus conhecimentos sobre o vocabulário da Libras, aprendeu a cumprimentar, a se apresentar, a utilizar as letras e números da soletração manual, a utilizar os pronomes, adjetivos, substantivos e verbos. Entretanto, o aprendizado ainda não acabou, pois o uso do vocabulário da Libras não é o bastante. A intérprete educacional de Libras que acompanha Maria na sala regular alertou Claudia que ela ainda realiza muito o que se denomina de “português sinalizado”, e isso tem gerado conflitos, inclusive na compreensão de Maria sobre o que é dito ou orientado pela professora. A exemplo disso, a intérprete salientou duas situações, a primeira em que Claudia quis dizer que “duas pessoas estavam andando e caíram” e sem utilizar adequadamente os classificadores da Libras realizou a sequência de sinais DUAS PESSOA ANDAR CAIR. A segunda foi quando Claudia quis dizer a Maria: “Você pode brincar depois de estudar”, mas realizou em Libras a sequência “VOCÊ PODER BRINCAR DEPOIS ESTUDAR”. Quais são os problemas com essas frases? O que é português sinalizado? O que Claudia precisa aprender para realizar essas frases de maneira adequada?

A resolução dessa situação-problema tem por objetivos compreender e fazer uso adequado da sintaxe e ampliar o vocabulário da Libras. Para isso, são conteúdos de aprendizagem requeridos aprender sobre: 1. Estruturas sintáticas da Libras; 2. Classificadores; e 3. Recursos narrativos da Libras.

No desafio desta última seção, além do vocabulário em Libras, é essencial resgatar os conhecimentos sobre a organização do sistema linguístico da Libras, sobretudo no que se refere aos aspectos gramaticais e sintáticos.

Não pode faltar

Após aprender sobre os aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos, é o momento de se discutir sobre a forma como se organiza a sintaxe da Libras. Como já foi adiantado em seções anteriores, a estrutura mais recorrente na Libras é a tópic-

comentário. É comum que os pronomes interrogativos, tal como os verbos manuais, sejam situados no final da sentença.

Choi et al. (2011) afirmam que a sintaxe regulada pela ordem tópico-comentário é a mais utilizada, sobretudo por surdos menos oralizados e, portanto, com menor influência da estrutura da língua portuguesa. No Quadro 4.9, é possível conferir três enunciados em Libras produzidos na estrutura sintática tópico-comentário:

Quadro 4.9 | Sentenças com o uso da estrutura tópico-comentário

1. 

Frase em Libras: CINEMA VOCÊ IR?

Frase em Português: Você vai ao cinema?

2. 

Frase em Libras: AMANHÃ SHOPPING VOCÊ IR?

Frase em Português: Você vai ao shopping amanhã?

3. 

Frase em Libras: CACHORRO VOCÊ VER ONDE?

Frase em Português: Onde você viu o cachorro?

Fonte: elaborada pelo autor.



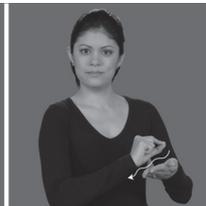
Assimile

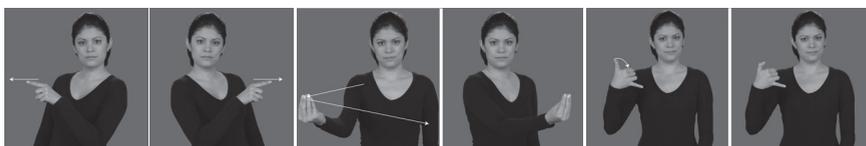
Segundo Quadros e Karnopp (2004), o “tópico” corresponde ao tema do discurso, aquele que possui maior ênfase. Na estrutura tópico-comentário ele tende a ser posicionado no início da frase e seguido de comentários sobre ele. A ordem das frases também pode ser alterada se for utilizado o recurso de topicalização, mecanismo da Libras associado à marcação não manual com a elevação das sobrancelhas.

No primeiro enunciado, o tópico é “CINEMA”, e o comentário é “VOCÊ IR?”. Segundo Quadros e Karnopp (2004), o advérbio de tempo normalmente aparece no início ou no fim da sentença, o que foi demonstrado no segundo enunciado, exemplificado no Quadro 4.9 com a sequência “AMANHÃ SHOPPING VOCÊ IR?”. Nessa frase, o advérbio de tempo é posicionado primeiro, em seguida o tópico “shopping” e, depois, o comentário. O terceiro enunciado também se embasa no princípio tópico-comentário ao registrar o tópico “CACHORR@” e, em seguida, questionar “VOCÊ VER ONDE?”.

Apesar disso, Quadros e Karnopp (2004) destacam que existem várias possibilidades de ordenação das palavras nas sentenças da língua brasileira de sinais e que especialmente em estruturas complexas, que ultrapassam uma frase com apenas um sujeito, um verbo e um objeto, o mais comum é retornar para uma ordem mais próxima do sujeito-verbo-objeto. Observe, por exemplo, a frase ilustrada no Quadro 4.10:

Quadro 4.10 | Sentenças com o uso de outras estruturas sintáticas

1.					?	
<p>Frase em Libras: EU NÃO-TER CADERNO. Frase em Português: Eu não tenho caderno.</p>						
2.						?
<p>Frase em Libras: EU PAGAR LIVRO PAGAR Frase em Português: Eu paguei o livro.</p>						



3.

Frase em Libras: EL@ EL@ EL@-ENTREGAR-EL@ CANETA.

Frase em Português: Ele entregou a caneta para ela.

Fonte: elaborada pelo autor.

No primeiro enunciado do Quadro 4.10, encontramos uma estrutura sujeito-verbo-objeto, "EU NÃO-TER CADERNO", enquanto no segundo exemplo, "EU PAGAR LIVRO PAGAR", observa-se o que Quadros e Karnopp (2004, p. 150) denominam como "cópia" do elemento topicalizado, estrutura que também é bastante comum em Libras.



Exemplificando

A ênfase e/ou repetição do tópico pode ser encontrada em várias situações durante a interação em Libras. Algumas vezes, o pronome interrogativo é repetido no início e no fim da frase, por exemplo, para perguntar "onde você trabalha?" pode se dizer "ONDE VOCÊ TRABALHAR ONDE?". Mas as cópias podem ser vistas em outros contextos, como na frase "GATO EL@ NÃO-GOSTAR GATO" para dizer que "ele (a) não gosta de gatos".

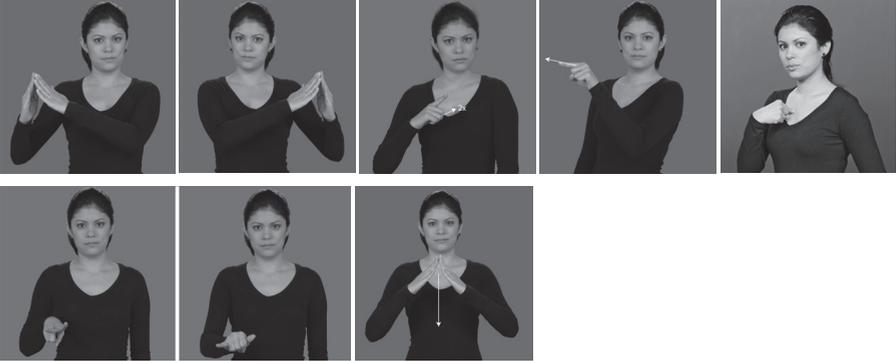
Na terceira sentença do Quadro 4.10, é possível acompanhar ainda uma estrutura mais complexa com dois sujeitos, um verbo e um objeto, a saber: "Ele (a) entregou a caneta para ele (a)". Uma frase que apresenta a estrutura sujeito-sujeito-verbo-objeto. Essa frase é possível graças ao uso do espaço, no qual situou-se os sujeitos em dois pontos contrastantes e, em seguida, utilizou-se o verbo direcional partindo de um sujeito para o outro.

Em concordância com Quadros e Karnopp (2004), o uso do espaço é essencial para construir referentes e também para determinar a estrutura da frase. Desse modo, ao realizar o sinal de CASA em um local particular, é possível determinar nele um referente para várias construções frasais, conforme ilustra o Quadro 4.11.

Quadro 4.11 | Sentenças com o uso do espaço

1. 

Frase em Libras: CASA (à direita) CASA (à esquerda) TER VOCÊ IR.
Frase em Português: Existem duas casas, uma à direita e outra à esquerda, você vai para a esquerda.

2. 

Frase em Libras: CASA (à direita) CASA (à esquerda) ESSA EU VAI MORAR.
Frase em Português: Existem duas casas, uma à direita e outra à esquerda, eu vou morar nessa da direita.

Fonte: elaborada pelo autor.

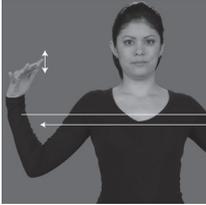
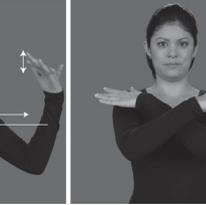
A primeira sentença do quadro 4.11, com o uso do espaço em cinco sinais da Libras, "CASA (à direita) CASA (à esquerda) TER VOCÊ IR", é traduzida por uma frase de 15 palavras da língua portuguesa: "Existem duas casas, uma à direita e outra à esquerda, você vai para a esquerda". É nesse sentido que Choi et al. (2011) asseveram que o uso do espaço é de suma importância para as narrativas em Libras, pois nos discursos narrativos, assim como foi realizado com o sinal de CASA, é possível situar os personagens no espaço. Uma vez situado o personagem no espaço, basta apontar para esse ponto, olhar para esse ponto ou girar o tronco para fazer referência ao local onde está o personagem.

De acordo com Choi et al. (2011), a mudança na posição do corpo, da expressão facial ou do olhar durante a sinalização, com intuito de se referir a um personagem, é conhecido na literatura como jogo de papéis ou mudança de papéis. Mas para fazer uso desse mecanismo é preciso identificar esses pontos preliminarmente e, posteriormente, manter a mesma referência (uma vez estabelecido que o ponto à direita é, por exemplo, o João e que o ponto à esquerda é a Maria, os pontos não podem ser invertidos).

Além disso, conforme visto na Seção 4.3, o uso do espaço também é utilizado para marcar e distinguir o tempo verbal, movendo-se para trás ou para frente para indicar se a ação ocorre no tempo passado ou no futuro. Importa destacar que o espaço pode, também, além de marcar objetos ou pessoas como referentes, possibilitar ao usuário da Libras “descrever ou mapear a disposição desses mesmos objetos ou pessoas no espaço. Nesse mapeamento, as relações sociais entre os sinais correspondem a relações reais entre objetos descritos” (CHOI et al., 2011, p. 91).

No rastro dessa lógica, a Libras pode ser considerada uma língua sintética ou bastante econômica. E, ao discutir sobre sua estrutura sintática, é oportuno resgatar o papel dos sinais manuais e classificadores na sintaxe e na característica sintética da Libras. Ao citarem Lillo-Martin (no prelo), Quadros e Karnopp (2004) afirmam que os classificadores da Libras apresentam um comportamento tão peculiar que rompem com todas as regras da língua de sinais, seja no nível da sintaxe, da morfologia ou fonologia. Os classificadores são considerados pelas autoras uma classe de verbos pertencentes aos verbos manuais, eles incorporam vários aspectos da informação verbal da sentença, tais como forma do objeto, número e grau e, por essa razão, são conhecidos também como “predicados complexos”. Esse termo – predicados complexos – é resultado da possibilidade de através de um único sinal, o usuário da Libras expressar o substantivo, o verbo e o locativo. Confira alguns exemplos de classificadores no Quadro 4.12:

Quadro 4.12 | Sentenças com classificadores

		
1.		
Frase em Libras: EL@ EL@ PASSAR-UM-PELO-OUTRO.		
Frase em Português: Ele e ela passaram um pelo outro.		
		
2.		
Frase em Libras: ALUN@ PESSOA-CRUZAR-UM-PELO-OUTRO.		
Frase em Português: Os alunos se cruzam entre si.		

Fonte: elaborada pelo autor.

Choi et al. (2011) afirmam que os classificadores podem ainda incorporar as características do objeto ou do sujeito ao verbo, classificando-os. Nesse sentido, “uma pessoa” é geralmente representada pela configuração de mão em UM com o dedo indicador levantado (Figura 4.101), enquanto o classificador para “duas pessoas” (Figura 4.102) é realizado com a configuração de mão em V e um copo está associado a uma configuração de mão em C (Figura 4.107). Observe a diferença entre os classificadores para UMA-PESSOA (Figura 4.101) e DUAS-PESSOAS (Figura 4.102), os sinais de UM PESSOA (Figura 4.103) e de DOIS PESSOA (Figura 4.104).

Figura 4.101 | Classificador para UMA-PESSOA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.102 | Classificador para DUAS-PESSOAS



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.103 | Sinais de UM e PESSOA



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.104 | Sinais de DOIS e PESSOA



Fonte: elaborada pelo autor.

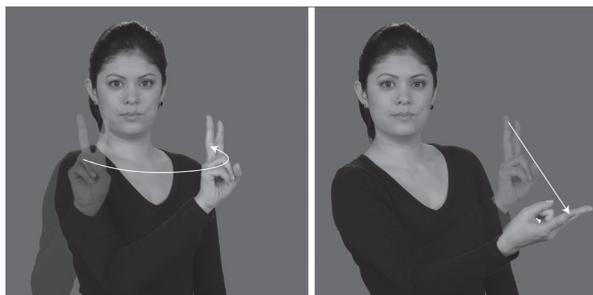
Conforme ilustrado no Quadro 4.12, para realizar o classificador de UMA-PESSOA-PASSA-PELA-OUTRA usamos o dedo indicador tal como na Figura 4.101 em vez de usarmos o sinal próprio da Libras para PESSOA (Figura 4.03). A lógica dos classificadores é então aplicada aos verbos e, com isso, para dizer que DUAS-PESSOAS-ANDAM (Figura 4.105) ou DUAS-PESSOAS-CAEM (Figura 4.106) ou que COPO-CAIU (Figura 4.107), incorporamos o formato do sujeito e/ou objeto.

Figura 4.105 | Classificador para DUAS-PESSOAS-ANDAR



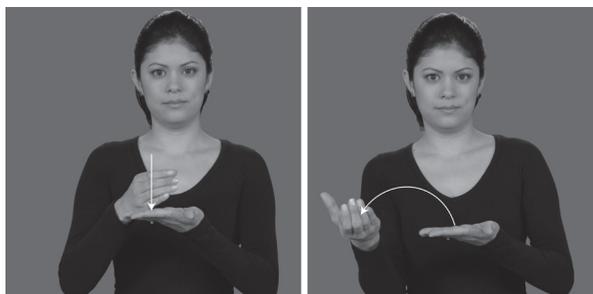
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.106 | Classificador para DUAS-PESSOAS-CAIR



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.107 | Classificador para COPO-CAIR



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 4.108 | Sinal da Libras de COPO



Fonte: elaborada pelo autor.

Nota-se que o sinal de COPO (Figura 4.108) é associado ao movimento de queda na Figura 4.107, sendo interpretado como COPO-CAIR. Por sua vez, o classificador de CAIR para "duas pessoas" é feito com a configuração de mão distinta, mas sob a mesma ideia de movimento de CAIR, enquanto a lógica da configuração de mão em V para indicar duas pessoas é preservada no movimento DUAS-PESSOAS-ANDAR.



Refleta

Você se lembra que em Libras também já estudamos os adjetivos classificadores? Isso porque os classificadores não se restringem aos verbos, eles também podem ser aplicados em adjetivos, como você aprendeu e de acordo com Quadros e Pimenta (2008), ou seja, eles podem ser utilizados em diferentes funções. Alguns sinais não possuem classificadores, outros, apesar de possuírem um sinal específico, conforme o contexto, podem ser representados por um classificador que complementarará o enunciado, por exemplo, com as informações sobre a forma do objeto.

Diante de todo o exposto, é fácil notar como a Libras se organiza de forma diferente da língua portuguesa, se beneficiando do recurso visual para construção de suas estruturas sintáticas. Além disso, é preciso considerar todos os seus aspectos linguísticos e gramaticais para não cair na ameaça de realizar um português sinalizado, ou seja, executar os sinais da Libras dentro da estrutura da língua portuguesa, o que pode causar inúmeros conflitos no entendimento dos interlocutores.



Pesquise mais

Para saber mais sobre o que é português sinalizado, esse conceito bastante criticado nos estudos surdos, leia o texto:

BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando

pressupostos. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1., 1999. **Anais...** PUC: Minas Gerais. Setembro, 1999. 5 p. Disponível em: <http://150.164.100.248/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/educacao_inclusiva_PaulaBotelhoPUC.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

O português sinalizado ou bimodalismo consiste em uma espécie de tradução literal, na qual cada palavra da língua portuguesa é substituída por um sinal da Libras, mas isso desconsidera que esses sistemas linguísticos se organizam de formas distintas. O sinal de CORTAR, ABRIR e CAIR, como você aprendeu, muda conforme o contexto (se o objeto que corta é uma faca, uma tesoura ou um machado, bem como se o objeto que é cortado é um bolo, um papel, uma unha, uma árvore), o que impede o sujeito de utilizar o mesmo sinal para CORTAR, ABRIR ou CAIR em qualquer situação. Uma frase na voz passiva como “Maria foi roubada”, se transferida para a Libras como “MARIA PASSADO ROUBAR”, dará a ideia equivocada de que “Maria roubava”. É válido observar ainda que, a ausência de artigos, preposições, conjunções, entre outros elementos coesivos da língua portuguesa, exige em Libras, muitas vezes, uma reorganização da frase para não afetar o seu sentido.

Essas e outras especificidades da Libras são os elementos necessários para legitimá-la enquanto sistema linguístico completo e autônomo. Agora você já sabe que a língua de sinais não se trata de um conjunto de mímicas e gestos soltos e poderá disseminar os novos conhecimentos adquiridos. Certamente, toda essa bagagem será agregada ao seu aprendizado prático, propiciando uma comunicação mais efetiva com as pessoas surdas.

Sem medo de errar

Com os conhecimentos adquiridos sobre as estruturas sintáticas da Libras, bem como sobre os classificadores e recursos narrativos, será muito mais fácil resolver a situação-problema que aflige a professora Claudia.

Conforme foi exposto, Claudia tentou traduzir duas frases, a primeira foi “duas pessoas estavam andando e caíram”, e a segunda frase era “você pode brincar depois de estudar”. Quais são os possíveis equívocos cometidos por Claudia que causaram erro de interpretação?

Para a primeira frase, em vez de uma tradução de sinal a sinal, ou seja, um sinal para cada palavra correspondente, o mais eficiente seria utilizar os classificadores da Libras para dizer que “duas pessoas estavam andando e caíram”.

Na sequência, para a frase “você pode brincar depois de estudar”, é necessário novamente se atentar para a crítica tecida pela intérprete e direcionada a Claudia sobre não realizar um português sinalizado. O que seria o português sinalizado? A

correspondência direta de palavra do português por sinal da Libras, sem respeitar as particularidades linguísticas de cada língua envolvida. A tradução literal de “pode estudar depois de brincar” ficou “VOCÊ PODE BRINCAR DEPOIS ESTUDAR”, o que pode passar a ideia equivocada de que a criança pode brincar “e” depois estudar, uma vez que em Libras as partículas “e” e “de” são omitidas.



Atenção

Observe que, o que Claudia precisa saber é que para uma comunicação efetiva é preciso considerar e respeitar a Libras tal como ela se organiza, em sua gramática e aspectos linguísticos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Avançando na prática

A avaliação da escrita dos alunos surdos

Descrição da situação-problema

Bernadete é coordenadora escolar e durante sua graduação cursou a disciplina de Libras na qual aprendeu um pouco sobre esse sistema linguístico e sua organização. Na escola em que Bernadete trabalha há alunos surdos e, a respeito desses alunos, os professores estão em dúvida sobre como atender o inciso VI do artigo 14, Decreto nº 5.626/05, no qual consta que as instituições federais de ensino devem “VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Como Bernadete deve orientar os professores sobre o significado dessa determinação legal? O que significa “valorizar o aspecto semântico e reconhecer a singularidade linguística”?



Lembre-se

Para resolver essa situação-problema, é necessário que se articule os conteúdos não apenas da Seção 4.4, mas também que se observe todo o conhecimento acumulado durante a disciplina de Libras. Para isso, importa lembrar que as especificidades da Libras podem influenciar a escrita dos alunos surdos e que a legislação prevê que isso seja considerado no momento da avaliação. Não se trata de isentar a escola do dever de ensinar a escrita padrão da língua portuguesa aos surdos, mas de refletir que em situações em que o objetivo da avaliação seja averiguar o domínio de conteúdo, os professores (que não estiverem avaliando especificamente o

português) devem valorizar o aspecto semântico e reconhecer a condição diferenciada dos surdos. Isso significa que, por exemplo, um professor ao avaliar se o aluno compreendeu o conceito de Ecologia não deve se ater à forma como o texto do aluno surdo foi escrito, mas aos conceitos com os quais ele trabalhou em seu texto. Evidentemente, as intervenções da língua portuguesa devem ser realizadas, mas pelo professor de língua portuguesa, considerando que sua disciplina deve ser ensinada como segunda língua dos surdos.

Resolução da situação-problema

Bernadete deve enfatizar aos professores que os alunos surdos passam por um processo de aprendizagem do português diferente dos alunos ouvintes, que ingressam na escola já com o uso do português oral. Os surdos têm a Libras como primeira língua e a aquisição do português é realizado como a aprendizagem de uma segunda língua, portanto, certamente haverá influências entre esses sistemas linguísticos. Bernadete deve destacar que a Libras e o português são sistemas linguísticos diferentes e que a Libras é uma língua autônoma e independente do português, isso significa que ela se organiza e funciona sob regras fonológicas, morfológicas e sintáticas distintas. A esse respeito, Bernadete poderá elencar as diferenças, por exemplo, em Libras não há artigos, os adjetivos e pronomes não flexionam conforme o gênero. Nem todos os verbos apresentam concordância e os que apresentam estão relacionados ao sujeito, a um afixo locativo ou a um aspecto. Os sinais podem ser compostos, podem apresentar incorporação de aspecto, de negativa, de número. A flexão verbal de tempo é feita com a inclinação do corpo, com a mudança no local da execução do sinal ou com o acréscimo de advérbios de tempo. A flexão de gênero é feita com o acréscimo do sinal HOMEM e MULHER, enquanto o plural é marcado pela repetição do sinal. A sintaxe sujeito-verbo-objeto nem sempre é a mais usada pelos surdos, pois os menos oralizados utilizam mais a estrutura tópico-comentário ou ainda a cópia do elemento topicalizado. Em Libras há vários recursos visuais para construção textual, entre eles os classificadores e recursos narrativos. Levar todos esses pontos em consideração pode ser essencial para a qualidade da interpretação do texto de um aluno surdo, para sua avaliação e, especialmente, para a intervenção.



Faça você mesmo

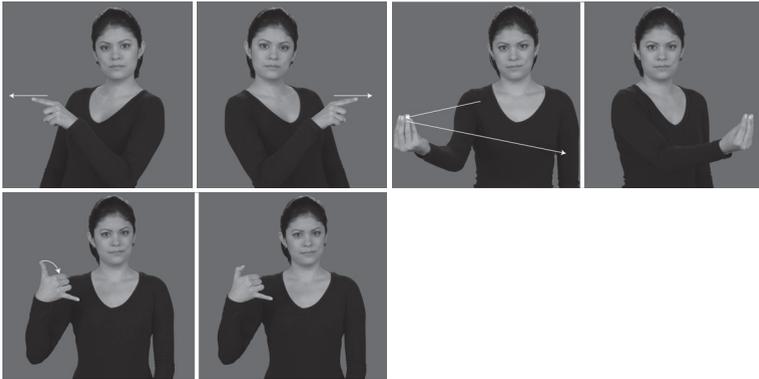
Se você fosse o professor de língua portuguesa, considerando seu aprendizado sobre o funcionamento do sistema linguístico da Libras e sabendo que essa é a primeira língua dos surdos, como poderia intervir na escrita desses alunos?

Faça valer a pena

1. A cópia do elemento topicalizado é uma estrutura bastante comum em Libras. Como ela pode ser marcada?

- Com a repetição do sujeito no início e no final da frase.
- Com a ênfase e/ou repetição do tópico.
- Com uma inclinação do corpo levemente para trás.
- Com a mudança na posição do corpo, na expressão facial e no olhar.
- Com a repetição ou ênfase do advérbio de tempo.

2.



Qual a tradução correta da frase apresentada?

- Ele entregou o livro pra ela.
- Ele comprou uma caneta pra ela.
- Eles se olharam reciprocamente.
- Ele entregou a caneta para ela.
- Ele olhou para ela de cima a baixo.

3.



Qual das imagens representa um classificador?

- Somente a II.

- b) Somente a III.
- c) Somente a II e a III.
- d) Somente a I.
- e) Todas são classificadores.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005, p. 28 - 30. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CHOI, D. et al. **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

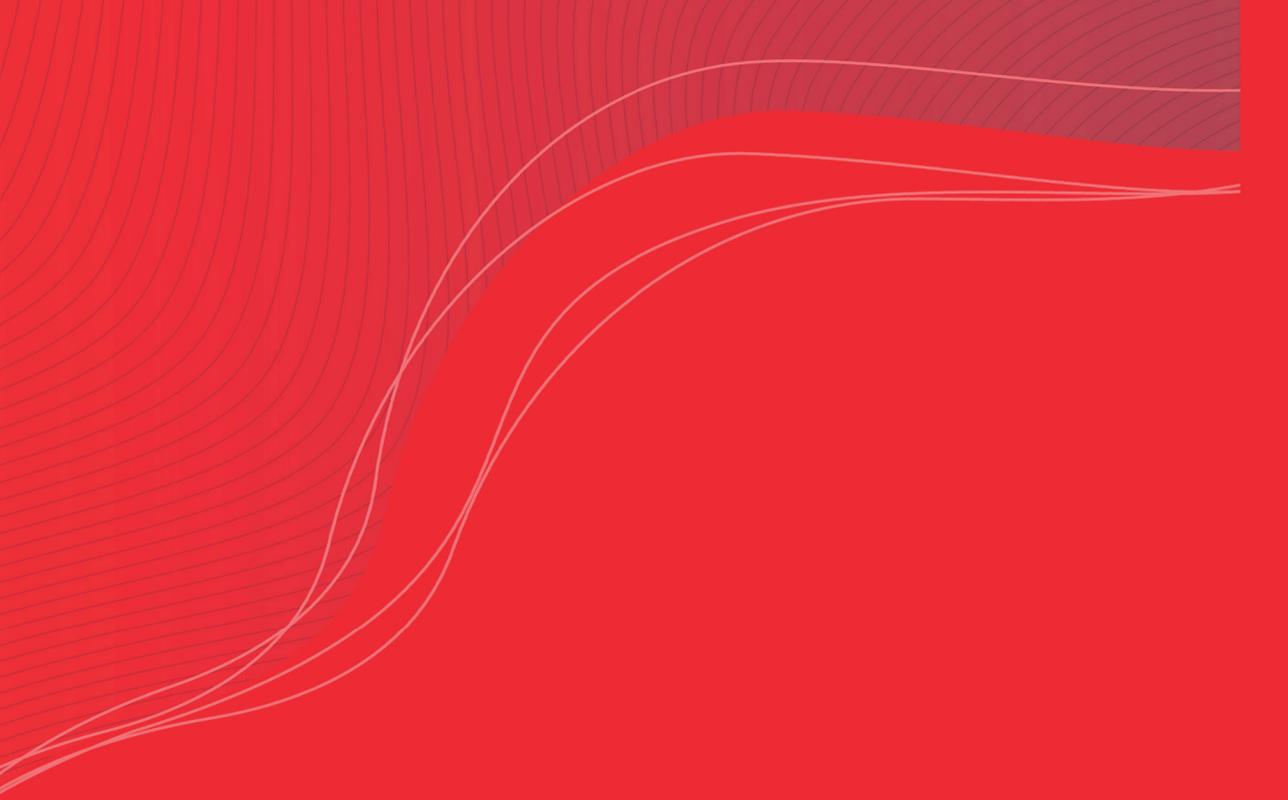
FELIPE, T. A. Introdução à gramática de Libras. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação especial**: deficiência auditiva. Brasília, 1997.

FERREIRA, G. A.; NAVES, R. R. Um estudo sobre os verbos manuais da Língua de Sinais Brasileira (LSB). **Veredas on-line** - Sintaxe das Línguas Brasileiras, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 367 - 392, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2014/07/19-Ferreira_Naves.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

QUADROS, R. M. **O tradutor e o intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 94p.

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

QUADROS, R. M.; PIMENTA, N. **Curso de libras**. 1. ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.



ISBN 978-85-8482-606-3



9 788584 826063 >