

**AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA
NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS
POR CRIANÇAS SURDAS NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA
(BA)**

Graciete da Silva de Souza (UFRB)

graciete@live.com

Luciene Conceição dos Santos (UFRB)

Fernanda Maria Almeida (UFRB)

1. Introdução

Para muitos linguistas, há um período considerado ideal ou mais adequado para a aquisição da linguagem, o qual é denominado “período crítico”. Após essa ocasião, que vai dos primeiros momentos de vida até os anos iniciais da puberdade, torna-se mais difícil adquirir uma língua com as mesmas eficiências, como acontece, normalmente, em uma exposição em período linguístico adequado. Segundo a concepção inatista acerca da linguagem – por meio da qual se orienta a presente pesquisa, o ser humano possui, em seu cérebro, um espaço reservado para a linguagem. Neste sentido, todo ser humano é apto a aprender uma língua, desde que seja exposto a um *input* linguístico, uma vez que todos os indivíduos possuem o que Chomsky designa “faculdade da linguagem”.

De fato, o processo de aquisição de uma língua materna, normalmente, dá-se de forma natural. As crianças não são ensinadas a falar, mas precisam de um referencial linguístico para que possam desenvolver-se em termos de linguagem. As crianças passam pelas mesmas fases de aquisição, sejam elas ouvintes ou surdas, desde que estejam expostas a uma língua em período linguístico apropriado. O que as diferencia é a modalidade da língua: oral-auditiva para os ouvintes e espaço-visual para os surdos. Desse modo, deve-se considerar, também, a relevância do contexto social para o período de aquisição da linguagem. Em relação às línguas espaço-visual (no caso brasileiro, a libras), precisa-se considerar o contexto do Brasil, uma vez que essa língua, tornou-se de fato reconhecida, em termos legais recentemente e ainda não envolveu todas as extensões necessárias, o que gera uma dificuldade relativamente grande de incluir pessoas que dela precisam fazer uso – os surdos, evidentemente – no processo de ensino-aprendizagem.

Para alguns indivíduos, a única forma de entrar em contato com a libras, sua língua materna, é na escola. Segundo alguns teóricos o período mais propício para aquisição da linguagem vai até à puberdade, nesse momento a gramática interna, Gramática Universal, está disponível. Após essa fase o indivíduo apresenta mais dificuldades para a aquisição da língua materna.

O objetivo da pesquisa é, portanto, observar como se dá o processo de aquisição da libras por crianças surdas e de que maneira a escola contribui para esse processo. Para tanto, observar-se-á o procedimento de letramento de cinco alunos surdos, com faixa etária de cinco a oito anos de idade, da rede pública municipal de Amargosa (BA).

Inicialmente, o texto possibilita uma reflexão acerca do contexto educacional referente aos surdos no Brasil. Em seguida, discutir-se-ão os processos de aquisição da linguagem, em especial, a libras, por surdos. Posteriormente, apresenta-se um relato da experiência realizada no campo de pesquisa, com o intuito de melhor fundamentar a pesquisa, ou seja, para além das teorias trabalhadas ao decorrer do texto, analisar-se-á, também, sua aplicação prática no cotidiano escolar dos sujeitos da pesquisa.

2. Contexto educacional do surdo no Brasil

É possível pensar na origem das línguas de sinais a partir de um contexto religioso. O texto “A igreja monástica e a construção da língua de sinais e do alfabeto manual”³⁸ faz um estudo acerca da origem dessa suposta³⁹ língua, em que são apontadas as dificuldades que se têm de encontrar fontes primárias que tratam do assunto em pauta, o que leva a maior parte dos textos acadêmicos a serem frutos de citação das citações.

Dentro desse contexto assume-se a posição de que as línguas de sinais originaram-se nos mosteiros, espaços destinados a monges religiosos para reflexão, silêncio, paz e penitência. O silêncio se dava por acreditar-se que a purificação era alcançada através do esquecimento da vida passada. Contudo, além de reflexões, orações e jejuns, os mosteiros também eram locais de trabalho, onde precisava-se de interação e comunica-

38 Extraído do site <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/luciareilly.rtf>>.

39 O termo *suposto* é colocado aqui por não haver uma certeza de que as línguas de sinais têm sua origem baseada em estudos nos mosteiros.

ção entre os que ali estavam. Essa comunicação que surgiu teve um caráter conhecido como *comunicação silenciosa* entre os monges, resultando assim, em uma comunicação feita através de sinais, mais tarde oficializada às práticas monásticas.

Ademais, os religiosos são considerados pioneiros no ensino de surdos. O espanhol Pedro Ponce de Leon foi considerado o primeiro professor de surdo. Observa-se, no entanto, que as línguas de sinais dos mosteiros eram diferentes da língua de surdos nativos. Nos mosteiros, a base dos sinais era a língua oral. Havia, assim, a equivalência entre a palavra e o sinal. Os sinais usados pelos monges tinham caráter específico, configuravam-se em uma espécie de códigos.

Em tempos remotos, a educação de/para surdos também sofreu fortes estigmas socioculturais. Os sujeitos surdos, muitas vezes, eram considerados inferiores, em termos de intelectualidade, bem como em outros âmbitos de suas vidas. Dentro desse contexto, surgem alguns interesses em “educar” o sujeito surdo. Porém, essa educação em alguns momentos fora feita de forma perversa e/ou inadequada. Basicamente, as teorias didático-pedagógicas para ensinar os surdos passaram por três momentos marcantes: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

No modelo educacional *oralismo* privilegiava-se a oralização do surdo para que a sua integração social fosse possível. Nessa modalidade acreditava-se que esse era o método que o sujeito surdo desejava para se comunicar com a sociedade, nessa prática a língua de sinais deveria ser abolida totalmente para que os surdos pudessem aprender a oralizar sem interferência dos sinais (PERLIN, STROBEL, 2006). Nessa concepção, o indivíduo surdo deve fazer uma reabilitação na fala para ser “enquadrado” na “normalidade” exigida pelo seu meio social. As técnicas mais utilizadas nesse modelo são o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial.

A *comunicação total* é um modelo misto, surge por volta de 1970 e está associado ao uso de sinais e oralização. Nesse modelo, o mais importante é a comunicação do sujeito surdo, mesmo que para isso ele use sinais, gestos, oralidade, leitura labial etc. A proposta é pensada, historicamente, frente ao fracasso do oralismo.

O *bilinguismo* é a proposta mais aceitável no âmbito da educação para surdos na contemporaneidade. Segundo esse modelo, a criança surda deve entrar primeiro em contato com sua língua materna, a língua de sinais, e, posteriormente, com a língua vigente do país, na modalidade

escrita. Dessa forma, o sujeito terá duas línguas: uma língua de sinais, como primeira língua, e a escrita de uma língua oral-auditiva, como segunda língua. No entanto, o que se verifica nos espaços escolares é que os alunos surdos têm contato com a sua língua, a língua de sinais, tardiamente. A língua portuguesa ainda é considerada a língua oficial e legítima, enquanto a libras – língua brasileira de sinais – aparece como secundária no processo de ensino aprendizagem. Porém, segundo Quadros (2010), para que a criança surda aprenda a modalidade escrita do português, é necessário que antes disso ela aprenda a sua língua materna, o que potencializará o aprendizado, a leitura e a escrita do português. Contudo, as políticas públicas e o currículo escolar ainda não garantem à comunidade surda, uma educação bilíngue, de fato, fortalecida.

Ainda é notória a defasagem escolar dos surdos, pois são inseridos na escola apenas fisicamente e o processo de ensino-aprendizagem é realizado com base na transmissão do saber. Além disso, o currículo é, geralmente, descontextualizado, faltam profissionais que dominem a libras. Faltam intérpretes para auxiliar os alunos surdos quando imersos em classes de ouvintes, cujo professor ministra as aulas na modalidade oral-auditiva. É necessário pensar em uma escola que visa algo para além da inclusão. Precisa-se reconhecer a língua de sinais culturalmente, socialmente e politicamente. Necessita-se de uma transformação política e estrutural para assegurar uma educação intercultural.

3. Processo de aquisição da linguagem por surdos

Aprender uma língua é mais que a possibilidade de uma comunicação imediata; é nos colocar em contato com o eu e o mundo, é envolver identidades e aspectos culturais, sociais e psicossociais no ato discursivo (NOGUEIRA, 2012a, p. 253).

Toda criança é capaz de desenvolver a linguagem, desde que esteja exposta a um meio social e linguístico em um período adequado – período crítico (SCARPA, 2001). Dessa forma, é imprescindível que a criança seja exposta à sua língua materna desde os primeiros dias de vida, uma vez que quanto mais cedo lhe for apresentado um *input* linguístico, mais amplo e satisfatório será seu *output*.

Existem, basicamente, três teorias que discutem os processos de aquisição da linguagem em situações normais⁴⁰. De acordo com a teoria behaviorista, a criança é vista como um tábula rasa, em termos linguísticos. Um dos critérios utilizado pela teoria é o “estímulo – resposta – reforço” (SCARPA, 2001), resultante de condicionamentos comportamentais. Aprender a língua seria, segundo a teoria, um ato de imitação, um acúmulo de acontecimentos verbais, semelhantes ao processo de aquisição de habilidades, como andar de bicicleta, por exemplo.

Na teoria inatista, postulada por Noam Chomsky, o princípio geral, como já se faz alusão ao termo, é que a língua é inata da espécie humana. Desse modo, todo ser humano possui a “faculdade da linguagem”. Assim sendo, a linguagem não poderia ser fruto de meras imitações. O fato de que as crianças criam, recriam, inventam um número ilimitado de novos enunciados validam a teoria inatista.

O contato da criança surda com a gramática específica da língua, segundo Fernandes (2010), amplia as possibilidades e facilita o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo do surdo, pois estimula o desenvolvimento do dispositivo inato, ou seja, os conhecimentos linguísticos da gramática interna/gramática universal. Assim, nota-se que a gramática universal é o domínio cognitivo e biológico pertencente à espécie humana. Em complemento a esses pressupostos, Chomsky elabora a teoria de “Princípios e Parâmetros”, a qual considera que a gramática universal é dotada de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem e parâmetros que são fixados a partir da experiência, do contato da criança com a língua. Desse modo, a criança precisa ser exposta a uma quantidade mínima da linguagem, a fim de descobrir o caminho para sua língua. Descoberta essa passagem, automaticamente, a criança torna-se capaz de aprender o que rege a sua língua. Essa ideia baseia-se no princípio da “pré-programação”.

A criança, internamente, está pré-programada para a aquisição de uma língua. Observa-se, por exemplo, que tanto a criança ouvinte quanto a surda, em situações normais de aquisição, balbucia na modalidade oral-auditiva e na modalidade espaço-visual, respectivamente. Conforme a teoria inatista, o dispositivo só será ativado quando a criança estiver exposta à sua língua materna. Observa-se, portanto, a importância do contato da criança surda com uma língua de sinais, primeiramente, para que de-

40 O termo “normais” é posto no sentido de que não há nenhum impedimento para que ocorra o processo de aquisição.

pois ela possa aprender a escrita de uma língua oral, no caso do Brasil, o português.

Fernandes (2010) afirma que a aquisição da língua é também a aquisição de um sistema simbólico, importante tanto para criança surda quanto para ouvinte, pois permite o desenvolvimento cognitivo e o reconhecimento de mundo. Conhecer frases, palavras ou um determinado repertório de sinais, apenas para comunicação básica, não é conhecer a língua. De acordo com Fernandes só o domínio de uma língua e sua fluência permite ao ser humano a captação e produção de signos não apenas como processo de comunicação, mas como processo cognitivo também.

Conhecer o sistema simbólico específico da sua língua é também dialogar psicologicamente, socialmente e culturalmente. Destarte, privar a criança do domínio total de uma língua é privar a compreensão do jogo dos signos com múltiplos e novos sentidos.

Já no que concerne à teoria Interacionista de aquisição, essa possui dois momentos. O primeiro refere-se às ideias de Piaget, que busca explicar a aquisição da linguagem por meio de fatores externos à língua. Assim, a aquisição se daria por meio de desenvolvimento simbólico, da capacidade de representação. Em um segundo momento, Vigotsky postula que no processo de aprendizagem infantil não só há interação da criança com o ambiente, mas também com o meio social, adultos e outras crianças que participam do processo de aquisição.

No processo de aquisição de uma língua de sinais, o sujeito surdo passa por etapas semelhantes à aquisição de uma língua oral-auditiva por ouvintes, a diferença está na modalidade em que a língua se desenvolve. Assim, traços análogos da fala e do sinal influenciam na aquisição, e as crianças cometem tipos de erros parecidos tanto na fala quanto nos sinais, na tentativa de se aproximar da fala adulta (MORGAN, 2008).

Geralmente, as crianças surdas são filhas de pais ouvintes, o que retarda a exposição das mesmas a um *input* inadequado. Conforme salienta Morgan (2008, p. 79), “a experiência típica para a criança surda é uma exposição tardia e pobre a uma primeira língua”.

Os estágios de aquisição são basicamente quatro: *pré-linguístico*, *estágio de um sinal*, *estágio de primeiras combinações*, e por fim, o *estágio de múltiplas combinações*.

O período pré-linguístico corresponde aos balbucios manuais que a criança desenvolve entre 6 e 12 meses à realização dos primeiros sinais.

Tanto o balbucio manual quanto o vocal começam e terminam em períodos semelhantes. O balbucio de sinais, segundo Morgan (2008, p. 81) “parece-se com a produção repetitiva de um conjunto reduzido de parâmetros fonológicos de sinais sem uma função comunicação aparente”.

Algumas pesquisas apontam que os primeiros sinais começam a aparecer por volta dos 12 meses em crianças surdas, mesma idade que começam as primeiras palavras em crianças ouvintes (MORGAN, 2008). Um único sinal exerce, muitas vezes, valor de frase, assim como uma palavra apenas, tem valor de frase, no caso de crianças ouvintes.

Nas primeiras combinações de sinais, as crianças – ao unir dois sinais – também realizam produções com valor frasal. As crianças usam as combinações de dois sinais até o momento em que conseguirão dominar os dispositivos morfológicos de sua língua (*Ibidem*). Nesse estágio a criança dispõe de um vocabulário mais simples.

No estágio de múltiplas combinações, as crianças já conseguem ampliar seu léxico e produzir um número maior de sinais. Nesse estágio, a criança já supergeneraliza as regras de sua língua. “Isso envolve as crianças super-aplicarem uma regra nos casos em que a regra não é permitida na linguagem adulta” (MORGAN, 2008, p. 91). No caso da língua oral, ocorrem processos semelhantes a esse: as crianças também supergeneralizam algumas formas verbais. Em “comi, bebi e corri”, por exemplo, existe a aplicação da mesma regra verbal, e as crianças ouvintes generalizam essa regra, acham que para todos os verbos deve-se utilizar a mesma lógica e realizam forma do tipo “fazi”, por exemplo.

A descrição dos períodos de aquisição de uma língua de sinais só reitera que as crianças surdas passam pelos mesmos estágios de aquisição de uma criança ouvinte, desde que sejam expostas, em período análogo ao da criança ouvinte, aos fatores que contribuem para essa aquisição: um meio linguístico e social apropriado.

4. Relato de experiência

A pesquisa fora realizada numa escola municipal, em Amargosa (BA). Observou-se uma turma com cinco alunos surdos, com faixa etária de seis a oito anos de idade, três do sexo feminino e dois do sexo masculino:

| | Sujeito | Idade | Sexo | Série ⁴¹ | Tipo de surdez | Fluência em libras |
|----|---------|-------|------|---------------------|-----------------------------------|--------------------|
| S1 | A. | 8 | F | | Profunda (bilateral) Congênita | Boa |
| S2 | C. | 8 | F | | Moderada, surdez adquirida | Regular |
| S3 | D. | | M | | Profunda (bilateral) Congênita | Pouca |
| S4 | M. | 6 | M | | Profunda (bilateral) Congênita | Regular |
| S5 | S. | 7 | F | | Profunda (bilateral) Congênita | Pouca |

Quadro 1: Sujeitos da Pesquisa

A docente que leciona para os alunos, descritos na tabela acima, possui formação em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, especialização *lato sensu* em ensino e aprendizagem em língua portuguesa e, atualmente, está fazendo uma especialização *lato sensu* em libras e outra em educação inclusiva. Leciona há 16 anos com turmas de séries iniciais no município de Amargosa (BA). No ano corrente, ensina duas turmas, ambas de alunos surdos: uma turma de educação infantil (séries iniciais) e a outra trabalha com educação de jovens e adultos.

Em relação à sua prática pedagógica, pode-se verificar, por meio de observações, conversas informais e aplicação do questionário, que a docente exerce papéis na escola que não lhe competem. Ao mesmo tempo em que é professora, exerce função também de coordenadora. Entendendo que os estudantes precisam aprender primeiramente sua língua materna, a professora deixa de ensinar os conteúdos do curso regular para lhes ajudar no processo de aquisição da libras. Em momentos posteriores, quando os alunos forem capazes de comunicar-se através de sua língua materna, serão abordados os conteúdos didático-pedagógicos exigidos pelo currículo da escola, inclusive a leitura e escrita do português. Contudo, neste processo, há uma série de dificuldades: a escola não dispõe de um coordenador pedagógico para auxiliá-la, não dispõe de materiais didáticos apropriados para educação especial. Recursos, como o aparelho *show*, são de difícil acesso, pois são destinados para todas as turmas. Além disso, a família não participa do processo de ensino da libras. Ocorre que a professora ensina os sinais, mas estes são desconstruídos no âmbito familiar.

⁴¹ Os alunos encontram-se em processo de letramento, alguns em nível mais avançado e outros não.

Sobre os alunos surdos, o que se constatou durante a pesquisa é que alguns alunos possuem níveis diferentes de aprendizagem. Também possuem graus de surdez diferenciados.

Os sujeitos 1 e 4 apresentam facilidade para aquisição da libras, já identificam diversos sinais. Segundo a professora, possuem um repertório bom de sinais e já conhecem algumas noções de matemática. Apesar de todas as dificuldades apontadas, a professora afirma que, além do aprendizado da libras, ela almeja mais que isso, a inclusão social dos surdos.

Já o sujeito 2 nasceu ouvinte, porém com o tempo foi perdendo a audição, mas ainda consegue ouvir um pouco. Tem surdez moderada e utiliza o aparelho auditivo. Contudo, segundo o laudo médico, ficará com a audição comprometida completamente: “surdez profunda”. Observamos que, pelo fato de a criança já ter conhecido a língua oral-auditiva, ela consegue escrever algumas palavras na modalidade do português escrito e tem mais facilidade para aprender a própria língua de sinais por já ter uma compreensão da língua oral-auditiva e da leitura e escrita do português.

No caso do sujeito 5 da pesquisa, apresenta enormes dificuldades com a língua de sinais. A professora vem trabalhando há algum tempo com o alfabeto, a datilologia, o emprego de alguns sinais e o seu nome. No entanto, a criança esquece tudo que foi abordado nas aulas anteriores e não consegue fazer a datilologia do seu próprio nome. No questionário realizado com a professora, esta relatou que essa criança, além da surdez possui DI (déficit de inteligência), também ingere remédios para autocontrole, o que dificulta o seu processo de ensino-aprendizagem. O mesmo ocorre com o sujeito 3, porém com uma diferença: além da surdez, dos problemas de saúde mental, esse sujeito é oriundo de uma família desestruturada, composta por pai, mãe e duas irmãs. A mãe possui laudos médicos que indicam desestabilidade mental, só o pai administra essas situações. A família sobrevive com apenas um benefício, o nível de pobreza é alto. As implicações sociais e econômicas também condicionam o processo de sujeitos que utilizam a modalidade oral-auditiva ou espaço-visual da língua.

Além dos fatores psicológicos e da mediação do professor, a família também exerce um papel importante no processo de ensino-aprendizagem da língua. As crianças ainda apresentam muitos sinais caseiros, o que indica que a família não conhece a libras e muitos pais compreendem

que não se faz necessário aprender a língua de sinais, já que se comunicam por meio de mímicas ou sinais caseiros, ou também, porque a escola não oferece cursos preparatórios para sensibilizá-los sobre a importância de participar desse processo: adquirir a língua de sinais, o que se justifica também pela escassez de professores da área.

No entanto, os alunos que já nasceram surdos precisam primeiro conhecer a língua de sinais e sua estrutura, para depois aprender uma segunda língua que possui uma estrutura totalmente diferente da modalidade visuo-espacial. Assim, a prática pedagógica da professora é direcionada para o processo de aquisição da língua de sinais primeiramente.

Podemos considerar que o quadro exposto acima, problematiza e afirma condições que se fazem necessárias para o ensino da língua de sinais: O contato com a língua de sinais desde a infância; o contato “surdo-surdo” (RONICE, 2010); O papel do educador; a família; o currículo contextualizado. Mas para garantia desses direitos é necessário antes de tudo uma consciência política da comunidade ouvinte, da escola, da família e dos próprios surdos.

5. Considerações finais

Com base nos dados obtidos durante a pesquisa, por meio de observações, aplicação de um questionário e também de um arcabouço teórico, concluímos que a inclusão do sujeito surdo na escola ainda é problemática. A escola inclui fisicamente, mas não subsidia o professor para que faça um trabalho direcionado, além de negligenciar totalmente os alunos surdos. Na escola pesquisada, a professora relatou que a direção e o corpo docente das turmas regulares não incluem os alunos especiais, não conversam com os seus alunos ouvintes sobre o tema surdez. Para que os alunos surdos se comuniquem com outras crianças, a professora tem que estar presente, para viabilizar a comunicação.

Assim como os problemas sociais e econômicos são negligenciados também por parte do governo, há uma grande diferença entre a qualidade do ensino e a quantidade. As políticas ainda prezam pela quantidade dos alunos em sala de aula, enquanto a qualidade é posta em segundo plano. E pensar na qualidade implica pensar no entorno da escola, nos problemas além do espaço escolar (o deslocamento do aluno até a escola, as condições sociais e econômicas; se alimentam ou se sofrem algum tipo de violência doméstica), enfim é pensar no processo de ensino em todos

os níveis, pois esses são fatores que implicam no desenvolvimento do alunado.

Pensar na educação de surdos é pensar também na diferença, pois sabe-se que a modalidade da língua é diferente, logo a metodologia do ensino e da aprendizagem precisa ser adequada ao contexto da surdez. Portanto, os surdos brasileiros têm o direito de aprender a libras logo na infância como L1 e o português como L2, pois a aprendizagem da língua materna facilitará o desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo para esse possa aprender a modalidade escrita da língua portuguesa. Para isso, é necessário pensar em currículo contextualizado, sensibilizar a comunidade interna e externa à escola e as famílias, lutar pela garantia de recursos didáticos, ter profissionais de libras e potencializar a permanência e inclusão dos alunos surdos. Nesse sentido, as escolas devem se estruturar na perspectiva de uma educação bilíngue, linguística e culturalmente aditiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Eulalia et al. (Orgs.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. A língua de sinais como primeira língua. In: ____ et alii. (Orgs.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MORGAN, Gary. Os sinais da aquisição da língua. In: MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Antoniali Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. O “BL” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia et alii. (Orgs.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 209-232.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entre mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulalia et alii. (Orgs.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.