



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM
ESPAÑHOL**

GUSTAVO RUI SOUSA DUARTE

**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E A LÍNGUA DE SINAIS
CHILENA (LSCH): IDENTIFICANDO DIFERENÇAS E DISCUTINDO
SIGNIFICAÇÃO DE SINAIS.**

**CAMPINA GRANDE
2016**

GUSTAVO RUI SOUSA DUARTE

**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E A LÍNGUA DE SINAIS
CHILENA (LSCH): IDENTIFICANDO DIFERENÇAS E DISCUTINDO
SIGNIFICAÇÃO DE SINAIS.**

Trabalho de Conclusão de Curso da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras – Habilitação em
Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

**CAMPINA GRANDE
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

D812I Duarte, Gustavo Rui Sousa

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua de Sinais Chilena (ISCH) [manuscrito] : identificando diferenças e discutindo significação de sinais / Gustavo Rui Sousa Duarte. - 2016.

34 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Departamento Educação".

1. Deficiência. 2. Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS. 3. Língua de Sinais Chilena - ISCH. I. Título.

21. ed. CDD 419

GUSTAVO RUI SOUSA DUARTE

**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E A LÍNGUA DE SINAIS
CHILENA (LSCH): IDENTIFICANDO DIFERENÇAS E DISCUTINDO
SIGNIFICAÇÃO DE SINAIS.**

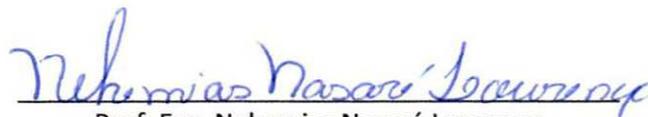
Trabalho de Conclusão de Curso da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras – Habilitação em
Espanhol.

Aprovada em: 10/05/2016.

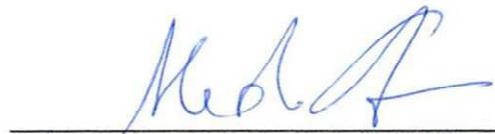
BANCA EXAMINADORA

 8.0

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

 8.0

Prof. Esp. Nehemias Nazaré Lourenço
Instituto Federal da Paraíba

 8.0

Prof. Ms. Alexssandro Giordano
Universidade Estadual da Paraíba

À minha esposa e filho, pelas madrugadas em claro, me fazendo companhia durante meus estudos e pela compreensão pela minha ausência nas atividades diárias, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela proteção diária, pela força que me foi dada nos dois últimos anos e pelo fortalecimento da fé, que não me fez desistir mesmo diante dos momentos mais difíceis;

Ao professor Dr. Eduardo Gomes Onofre, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pelos ensinamentos e pela dedicação e persistência;

À minha esposa Joelma, pelo incentivo e paciência que me foram dedicados;

Aos meus pais José e Irene por todo amor, apoio e conselhos que me dispensaram durante toda essa minha caminhada;

Aos professores do Curso de Licenciatura Plena em Letras da UEPB, que contribuíram ao longo de toda jornada, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento deste Trabalho;

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

“Nascer, para nós, não é senão chegar e encontrar o universo da linguagem coletivamente já em curso e que este curso não depende de cada uma de nossas existências individuais. ‘A linguagem não está em nós. Somos nós que estamos na linguagem.’, diria Peirce.”

Santaella, 1995.

LISTA DE ABREVIATURA

Atendimento Educacional Especializado - AEE

Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Língua de Sinais Chileñas – LSCH

Língua de Sinais Francesa - LSF

Língua de Sinais Americana – ASL

Ministério de Educação - MEC

Sala de Recursos Multifuncionais – SRM

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto antiga e atual do Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES..	24
Figura 2: Oficina de difusão de LSCH no Chile	26
Figura 3: Alfabeto em LIBRAS	28
Figura 4: Alfabeto na LSCH	28
Figura 5: Família em LIBRAS	29
Figura 6: Sinais da família em LSCH	30
Figura 7: Dias da semana em LIBRAS	30
Figura 8: Sinais dos dias da semana em LSCH	31

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 OS SURDOS E A LÍNGUA DE SINAIS: CONCEPÇÕES BÁSICAS E TRAÇOS LINGUÍSTICOS	14
1.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA ESPECIAL E NA ESCOLA REGULAR	21
2. PERCURSO METODOLÓGICO	27
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	28
3.1 O ALFABETO DA LÍNGUA DE SINAIS: A LIBRAS E A LÍNGUA DE SEÑAS CHILENA	28
3.2 OS SINAIS DA FAMÍLIA	29
3.2.1 NA LIBRAS	29
3.2.2 NA LSCH	30
3.3 OS SINAIS DOS DIAS DA SEMANA	30
3.3.1 NA LIBRAS	30
3.3.2 NA LSCH	31
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	33

RESUMO

O presente trabalho faz uma abordagem qualitativa sobre as definições de deficiência no âmbito médico e antropológico, passando pelo histórico das línguas de sinais no Brasil e no Chile e os aspectos da educação inclusiva dos surdos de acordo com o MEC ao passo em que discute os aspectos das línguas de sinais e aborda as diferenças e/ou semelhanças da Língua de Sinais Chilena e a LIBRAS.

Palavras-Chave: Deficiência, Língua de Sinais Brasileira, Língua de Señas Chilena.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a língua é parte determinada e essencial da linguagem. Para Pina (2013), a Língua Estrangeira tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira é parte da construção da cidadania.

Assim sendo, uma vez que as deficiências auditivas não são restritas ao Brasil, que possui uma língua de sinais oficial – LIBRAS, os demais países também apresentam sua língua de sinais própria e, assim como na atualidade é de suma importância a aprendizagem de uma língua estrangeira, também é importante o conhecimento da língua de sinais do referido país.

Nesse contexto, o presente trabalho torna-se importante para tornar a LIBRAS e a Língua de Sinais Chilena visíveis na sociedade, bem como despertar o interesse de surdos e ouvintes brasileiros a aprenderem uma nova língua de sinais.

Acreditamos que esse estudo contribuirá para a educação inclusiva na medida que está mostrando a importância da LIBRAS e LSCH, como a primeira língua dos surdos e ajudar os professores da escola regular a compreender a surdez e a língua de sinais.

Diante do contexto apresentado, o objetivo geral do presente trabalho foi discutir os aspectos das línguas de sinais e abordar as diferenças existentes entre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a LSCH. Os específicos foram: despertar o interesse de profissionais brasileiros e chilenos da educação em aprender uma língua de sinais, no caso do Brasil, a LIBRAS e do Chile, a LSCH; mostrar que assim como as línguas faladas, as línguas de sinais também apresentam diferenças que variam de acordo com cada região e/ou país; mostrar que a língua de sinais não se resume apenas à datilografia do alfabeto; discorrer sobre o processo de escolarização dos surdos e fazer um comparativo entre a LIBRAS e a LSCH, tomando como base o alfabeto, os sinais de família e dos dias da semana nas duas línguas.

O presente estudo apresenta a seguinte estrutura textual: a introdução, fundamentação teórica, metodologia, apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais. A fundamentação teórica está dividida em duas partes: a primeira

fazemos um relato sobre as concepções básicas e traços linguísticos das Línguas de Sinais e a segunda falaremos sobre a educação de surdos.

Posteriormente, relatamos a metodologia que ficou dividida em: tipo de pesquisa e recursos utilizados na realização da mesma. Depois, apresentamos e discutimos nossos resultados, os quais se dividem em: alfabeto, sinais de família e seus membros e sinais dos dias da semana em LIBRAS e na LSCH.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o presente estudo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Os Surdos e a Língua de Sinais: concepções básicas e traços linguísticos.

Compreender o universo da surdez permite refletir sobre os conceitos básicos que envolvem o ator social surdo e a forma que este ator se comunica com o mundo e com os outros. É neste processo de comunicação que a importância da língua surge como fator determinante para que ocorra uma interação dos atores sociais com ou sem deficiência com o mundo que o rodeia. É através da língua que o ser humano se identifica como ser social devido às interações que ele pode promover com os demais seres que compõem a sociedade.

Neste contexto, os estudos da linguística tem um papel fundamental para compreender o outro e seus traços socioculturais. Conforme afirmam Quadros e Karnopp (2004), a linguística pode ser definida como o estudo da língua natural humana. Entretanto, o termo língua natural é usado para distinguir as línguas faladas por seres humanos e usadas como instrumentos de comunicação daquelas que são linguagens formais construídas.

Por sua vez, torna-se necessário definir o que vem a ser língua e linguagem. Saussure apud Quadros e Karnopp (2004, p.24), afirma que:

(...) língua não se confunde com linguagem: é só uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Sendo assim, podemos afirmar que as línguas naturais possuem algumas propriedades características: gramática e sintaxe com dependências não locais, infinidade discreta e generatividade/criatividade. Logo, não se pode afirmar que apenas o conjunto de expressões orais pode ser denominado língua. Visto que, os sinais usados na língua de sinais podem também ser assim denominados por possuir tais características citadas anteriormente.

Quadros e Karnopp (2004) relatam que em torno dos anos 1960 Stokoe em seus estudos afirma que a língua de sinais atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, observando que os sinais não são imagens e sim, símbolos abstratos complexos dotados de uma estrutura interior. A partir de então, inúmeros estudos passaram a ser feitos em torno da constituição dos sinais, afastando-os da parte integrante do ser dotado de “deficiência”.

Deficiência significa, por sua vez, segundo o Mini Dicionário Aurélio (2010), “*sf. 1. Falta, carência. 2. Insuficiência.*”.

Segundo Diniz (2007), deficiência não deve ser entendida como um problema individual e sim uma questão social. A pessoa que adquire ou nasce com algum tipo de lesão física, tem o acesso à sociedade através de meios dificultosos, pois ela deveria expressar sua forma corporal de estar no mundo, considerando que essa é uma das várias possibilidades para a existência humana. Entretanto, o conflito biológico e social gera a segregação, na desvantagem do lesionado provocada pela organização social. Esta organização, por sua vez, é pouco sensível à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida e restringe as pessoas com lesões das principais atividades da vida social, fazendo assim, com que elas experimentem a deficiência. Um corpo com deficiência se apresenta a partir do que é descrito como “fora da norma”, não levando em consideração a construção da identidade daquele corpo a partir das informações e possibilidades de expressão que lhe são proporcionados.

De acordo com Marta Gil no programa “Cadernos da TV ESCOLA” apud Duarte et al. (2015), muitos consideram que a palavra ‘deficiente’ tem um significado muito forte, carregado de valores morais, contrapondo-se a ‘eficiente’. Levaria a supor que a pessoa com deficiência não é capaz; e sendo assim, então é preguiçosa, incompetente e

sem inteligência. Por conseguinte, a ênfase recai no que falta, na limitação, no defeito, gerando sentimentos como desprezo, indiferença, chacota, piedade ou pena. Não obstante, à medida que se conhece uma pessoa com deficiência, consta-se que ela não é incapaz, que ela pode até ter dificuldades para realizar algumas atividades, mas, por outro lado, em geral tem extrema habilidade em outras, exatamente como os demais seres humanos.

A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, trouxe um conceito mais adequado sobre deficiência ao mundo contemporâneo. Vejamos:

Artigo 1 (...) Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.(...) (UNESCO, 1999, p.12)

Segundo a OMS (1999), deficiência auditiva é a perda total ou parcial das possibilidades auditivas e sonoras, variando de grau e nível da seguinte forma: de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve; de 41 a 55 db – surdez moderada; de 56 a 70 db – surdez acentuada; de 71 a 90 db – surdez severa e acima de 91 db, surdez profunda.

A surdez, de acordo com Brasil *apud* Cormed (2014, p.30), divide-se em:

Surdez leve – de 16 a 40 dB. Nesse caso, a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do “tic-tac” do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa (cochicho).

Surdez moderada – de 41 a 55 dB. Com esse grau de perda auditiva, a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro.

Surdez acentuada – de 56 a 70 dB. Com esse grau de perda auditiva, a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal.

Surdez severa – de 71 a 90 dB. Nesse caso, a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o telefone tocando ou ruídos de liquidificador na cozinha.

Surdez profunda – acima de 91 dB. Nesse caso, a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

Observamos que as últimas definições sobre surdez estão associadas à perda auditiva, obedecendo um modelo médico, centrado na lesão.

Dessa forma, é errôneo tratar o “não ouvinte” como sendo deficiente, visto que este é capaz de desenvolver atividades que qualquer pessoa dita “normal” desenvolve.

Honora (2014) relata que o termo deficiência auditiva é empregado de forma indiscriminada para pessoas com qualquer tipo de problema auditivo. Entretanto, há uma diferença biológica e linguística entre essas duas terminologias. Assim sendo, uma pessoa com deficiência auditiva é aquela cuja audição está prejudicada a ponto de dificultar, mas não impedir a compreensão da fala. Por sua vez, pessoas com surdez são aquelas cuja audição está prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala através do ouvido, com ou sem o uso de um Aparelho de Amplificação Sonora Individual.

Conforme o American National Standards Institute, a deficiência auditiva é considerada como a diferença existente entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com padrões estabelecidos. Segundo a OMS, estima-se que 42 milhões de pessoas acima de três anos de idade têm algum tipo de deficiência auditiva de moderada a profunda.

De acordo com o censo realizado em 2010 pelo IBGE, cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, representando 5,1% da população brasileira. Deste total cerca de 2 milhões possuem a deficiência auditiva severa (1,7 milhões têm grande dificuldade para ouvir e 344,2 mil são surdos), e 7,5 milhões apresentam alguma dificuldade auditiva. No que se refere a idade, cerca de 1 milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos. O censo também revelou que o maior número de deficientes auditivos, cerca de 6,7 milhões, está concentrado nas áreas urbanas (BRASIL, 2010).

Por sua vez, o Chile, conforme o censo realizado em 2012 possui 488.511 pessoas com surdez ou dificuldade auditiva, incluindo os usuários de aparelho auditivo; 373.545 tem alguma dificuldade psiquiátrica, mental ou intelectual e 217.688 apresentam mudez ou dificuldade na fala. (SENADIS, 2013).

As Academias de Audiologia, Otorrinolaringologia e Pediatria afirmam que aproximadamente 0,1% das crianças no mundo nascem com deficiência auditiva severa e/ou profunda. Nas crianças até dois anos, a surdez pode ser causada por meningite bacteriana ou virótica (a maior causa de surdez no Brasil, segundo o Instituto Nacional de Educação para Surdos - INES); trauma na cabeça associada à perda de consciência

ou fratura craniana; medicação ototóxica; e infecção de ouvido persistente ou com duração por mais de três meses além da surdez congênita.

Os dados estatísticos supracitados nos mostram que a surdez é uma realidade bastante presente na sociedade brasileira e chilena. Dessa forma, devemos melhor compreender o universo dos surdos para que possamos quebrar velhos estigmas ou não deixarmos que outros sejam construídos. O estigma, segundo Goffman *apud* Siqueira (2013), é uma relação entre atributo e estereótipo, e tem sua origem ligada à construção social dos significados através da interação. A sociedade institui como as pessoas devem ser, e torna esse dever como algo natural e normal. Um estranho em meio a essa naturalidade não passa despercebido, pois lhe são conferidos atributos que o tornam diferente.

Preocupados com os estigmas que a concepção médica sobre surdez constrói face ao ator social surdo, diversos estudiosos defendem uma concepção do sujeito surdo numa visão sócio antropológica, a qual reconhece o surdo como um ser humano que não precisa ser testado periodicamente para que a sua surdez seja curada, mas que possui uma língua natural, no nosso caso, a língua de sinais para os surdos, visto que segundo Honora (2014), as línguas de sinais podem ser comparadas a qualquer língua oral, tamanha é sua complexidade e expressividade. Elas surgiram nos mosteiros na Idade Média (476-1.500), entre monges enclausurados e, como os mesmos haviam feito voto de silêncio, criaram rudimentarmente, uma forma de se comunicar por gestos e mímicas. Pedro Ponde de León, por sua vez, resolveu utilizar esse método com pessoas surdas que moravam nos castelos dos senhores feudais. Sendo, então, conseqüentemente, a Língua de Sinais, considerada a língua materna das pessoas surdas.

É importante salientarmos que a língua de sinais não é universal, cada país tem sua língua de sinais, por exemplo, no Chile, temos LSCH. Também, enfatizamos que em cada região de um país existem as variações sociolinguística na língua de sinais. Por exemplo, se viajarmos pelas diferentes regiões que compõem o Brasil, veremos uma grande variedade sociolinguística na LIBRAS. Essa variação na LIBRAS, mostra a importância e a riqueza de uma língua. A sociolinguística é o estudo do comportamento linguístico dos membros de uma comunidade e de como ele é determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes.

Considerando que as línguas de sinais são línguas naturais, pode-se afirmar que são um sistema linguístico legítimo e não um problema do surdo ou uma patologia da linguagem.

Conforme Gesser (1971) sabe-se que nas comunidades orais, cada país tem sua própria língua, mesmo sendo possível traçar um histórico de suas origens apontando possíveis parentescos e semelhanças em seus níveis estruturais, alguns fatores favorecem a sua diversificação, a exemplo da descontinuidade territorial e dos contatos com outras línguas ao longo da história.

Sendo assim, com a língua de sinais não é diferente: nos Estados Unidos, tem-se a língua americana de sinais, na França, a língua francesa de sinais - LSF, no Brasil, a LIBRAS, no Chile, os senãs chilenos, etc..

Em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais. Podemos dizer que o que é universal é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é sinalizado. A língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um 'decalque' ou 'rótulo' que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso. (...) (GESSER, 1971, p.12).

Ainda de acordo com Gesser (1971), a língua de sinais não se resume ao alfabeto manual, visto que o alfabeto manual, utilizado para soletrar manualmente as palavras, não é uma língua, é um código de representação das letras alfabéticas. Assim acreditar que a língua de sinais é o alfabeto manual é acreditar na ideia de que a língua de sinais é limitada, pois a única forma de expressão comunicativa seria a datilologia, o que não é verdade.

De acordo com Karnop e Quadros (2004), Stokoe nos anos de 1960 observou que os sinais não eram imagens, e sim, símbolos abstratos complexos, dotados de uma estrutura interior complexa: cada sinal apresenta pelo menos três partes independentes, a saber: a localização, a configuração de mãos e o movimento, de tal forma que a LIBRAS e a Língua de Sinais Chilena – LSCH e outras línguas de sinais têm uma similaridade na estrutura, na formação dos sinais. Levando em consideração o aspecto histórico, a LIBRAS foi reconhecida no Brasil como a língua da comunidade surda pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Esta Lei em seu artigo 1º reconhece como meio legal

de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. A lei 10.436/02 é muito importante para a comunidade surda, pois ela vem mudar a forma de pensar e agir da sociedade perante as comunidades surdas, bem como garantir os seus direitos e o exercício da cidadania, como trata a seguir:

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

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

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

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

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

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

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.” (BRASIL, 2012)

No Brasil também temos a língua de Sinais da tribo indígena Urubu Kaapor, que vivem no sul do Estado do Maranhão

Estas, não são universais, pois cada país tem sua própria língua de sinais e em cada país, ainda há o regionalismo, que é uma maneira diferenciada de cada Estado mostrar uma maneira diferente de fazer alguns sinais. Acredita-se, então, que a língua

de Sinais é uma representação linguística de determinado povo, tornando, então, importante o fato de cada país ter sua própria língua de sinais.

1.2 Educação de surdos: o processo de escolarização na escola especial e na escola regular

Skliar (1998) apresenta uma visão sócio-antropológica da surdez diferente da visão clínica, abordando, por sua vez, o paradigma social, cultural e antropológico da surdez aprofundando os conceitos de bilíngue e bicultural. Assim, o modelo bilíngue prioriza o acesso a duas línguas: a primeira língua – Língua de Sinais – utilizada na comunicação entre os pares e o acesso ao desenvolvimento global na medida em que é percebida como uma verdadeira língua e a segunda língua – língua oral e escrita – como meio de integração à sociedade ouvinte. Dessa forma, o sujeito estando inserido nas duas línguas, torna-se bicultural em um ambiente tanto na cultura surda como na cultura da referida língua oral ou escrita, apresentando-se igual perante uma sociedade e esta, desprovida de preconceitos.

Antes de adentrar na discussão sobre a escola especial e a escola regular, é necessário definir o que vem a ser bilinguismo e oralismo.

Segundo Kyle (1999) o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. O fato de serem pressupostas duas línguas no processo educacional da pessoa surda, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, insere o surdo num processo educacional de bilinguismo, fazendo-o atravessar a fronteira imposta pela sociedade a partir do desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela. Com isso, o surdo comunica-se fluentemente na sua língua materna (Língua de Sinais) e na língua oficial de seu país, por conseguinte, uma criança surda que participa desse processo tem sua aprendizagem facilitada.

Conforme Lodi et al. (2012), entende-se como bilinguismo escolar, a oferta de ensino de duas línguas, a exemplo: escola onde uma criança estrangeira está inserida, oriunda de um outro país devido à mudança de domicílio dos pais; quando uma criança

no seu país de origem, por decisão dos pais, passa a ter contato com uma segunda língua e, pessoas que pertencem a um grupamento social cuja cultura e língua são bastante diferentes da maioria da população passam a frequentar escolas não frequentadas por esse grupo minoritário.

O sucesso do aprendizado da segunda língua vai depender do contexto sócio-comunitário em que a criança vive. Por exemplo, uma criança de origem hispânica que vive em uma vizinhança onde só se fala espanhol, terá um aprendizado da língua inglesa muito mais lento do que outra criança de origem hispânica que possui uma vizinhança habitada por famílias americanas. (LODI et al. , 2012, p.64).

De forma análoga ao caso de uma criança surda cuja primeira língua é a Língua de Sinais, a criança deve iniciar seus estudos usando a Língua de Sinais, com a presença do intérprete em sala de aula regular e, por sua vez, um atendimento educacional que conte com a presença de um instrutor surdo, sendo assim, um ótimo ambiente educacional para o aprendizado da Língua Portuguesa / Espanhola como a segunda língua.

Quanto ao ‘falar’ a segunda língua, essa decorrência natural de um programa bilíngue não se aplica exatamente à educação da criança surda, pela simples razão de que ela está imune à exposição oral, uma vez que não houve. (LODI ET AL., 2012, p. 65).

Sabemos que o domínio da língua é fator fundamental para a inclusão social. Assim, no caso da pessoa surda, pode-se usar um programa bilíngue onde se aprende a língua vernácula na modalidade leitura, compreensão e escrita, de modo que a pessoa surda possa ser inserida na sociedade sem maiores prejuízos.

De acordo com Brasil (2006):

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola.

Conforme Bedusco (2012), o oralismo é uma corrente comunicativa muito utilizada na educação dos surdos no século XIX e perdurou até os anos 70. Consiste no ensino de língua materna através da imposição da oralização no processo de aprendizagem do surdo e proíbe qualquer manifestação que se diferencia da fala, como

ocorre na comunicação gestual e na utilização de mímicas. Assim sendo, o surdo deveria utilizar a audição e a fala para ser semelhante ao ouvinte, para ser aceito socialmente e finalmente ser curado da surdez através da prática da fala.

Alguns estudiosos da área da educação de surdos vendo que o uso do oralismo como método educacional nas escolas tinha fracassado com muitos alunos surdos, criaram o método da comunicação total, que consiste na utilização dos sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital no ensino da língua materna. Os defensores deste método acreditavam que com a utilização do bimodalismo na escola regular o surdo poderia escolher a forma mais fácil para comunicar-se com a sociedade, abrindo espaço para que a língua se torne autônoma, ocasionando a independência do surdo e sua inserção na sociedade.

De acordo com Coll et al. (1995) *apud* Lodi et al. (2012), a educação escolar tem como objetivo provocar intencionalmente as aprendizagens necessárias para que se produzam desenvolvimentos que não teriam lugar espontaneamente.

Conforme Silva (2005), a escola que cumpre suas funções sociais e políticas têm compromisso com a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. Sendo assim, a escola para surdos deve compreender como o conhecimento transforma e é transformado pelo sujeito. De tal forma, a escola especial para surdos não se sustenta com base em argumentos de que a escola regular fracassou e a escola regular, por sua vez, não obtém sucesso diante de um discurso de inclusão. Logo, a escolha da escola regular ou escola especial deve ser feita baseada na compreensão do respeito à cidadania, do efetivo exercício da pluralidade cultural, da constituição de conhecimentos e a formação do sujeito crítico e participativo.

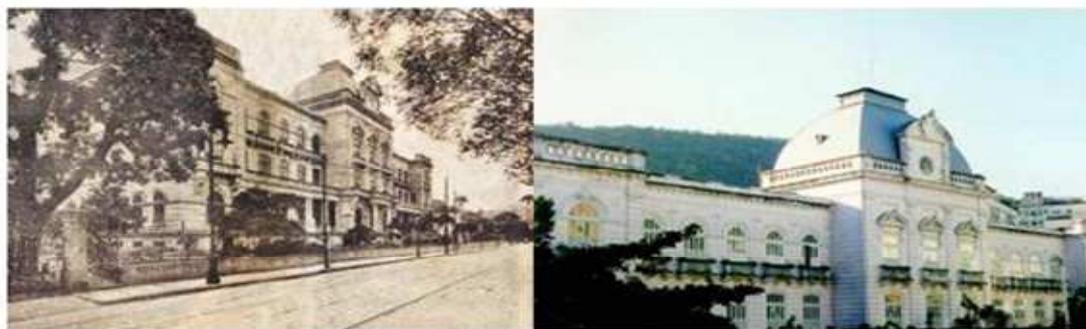
No caso da escola regular, o aluno surdo deve estar inserido em turma comum e a escola precisa assumir esse aluno, reconhecendo as condições de aprendizagem e desenvolvimento que ele apresenta, devendo haver, então, uma Sala de Recursos Multifuncionais - SRM dando apoio às atividades pedagógicas exercidas na escola. É nas Salas de Recursos Multifuncionais onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O professor especializado da Sala de Recurso Multifuncional vai adaptar o currículo de acordo com a necessidade educacional do aluno. No caso do ensino do

português para o surdo, o professor especializado pode implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos (BRASIL, 2007. p.14). Assim, a escola especial visa atender às necessidades educacionais do aluno surdo através da possibilidade de compartilhar com seus colegas de sala outras atividades e prioriza a LIBRAS como a principal forma de comunicação dos surdos com o mundo e com os outros.

A primeira escola especial no Brasil foi denominada Instituto Imperial dos Meninos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Esse instituto foi fundado em 1857, durante o império de D. Pedro II, por um professor francês surdo Hernet Huet. Na época o instituto era um asilo e só eram aceitos surdos do sexo masculino. Vejam a seguir imagem do referido instituto.

Figura 1: Foto antiga e atual do Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES.



Fonte: <http://construindohistoriahoje.blogspot.com.br/2014/10/breve-relato-sobre-aspectos-historicos.html> e <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=466>

Em 1931 foi criado o Internato Feminino com oficinas de costura e bordados, assim, o INES se consolidou como estabelecimento profissionalizante. Os anos 50 foram marcados por uma série de ações importantes, a citar a criação do primeiro Curso Normal para professores na área da surdez. Na década de 70 foi criado o serviço de estimulação precoce para atendimento de bebês de zero a três anos de idade.

No início dos anos 80, com a criação do curso de Especialização para professores na área de surdez, o INES investiu na capacitação de recursos humanos, com a finalidade não só de capacitar como também gerar agentes multiplicadores nesta área.

Em 1990 foi criado o Informativo Técnico-Científico Espaço cujos artigos são voltados para a educação do aluno surdo.

Atualmente, o Instituto atende em torno de 600 alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio, tendo a Arte e o esporte como parte complementar do atendimento diferenciado ao aluno. O ensino profissionalizante e os estágios remunerados ajudam a inserir o surdo no mercado de trabalho

O Instituto também apoia o ensino e a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino dos surdos e ainda atende a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social, tendo como missão promover a inclusão social dos deficientes auditivos junto à sociedade e promover e apoiar o uso e difusão da LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização das comunidades surdas brasileiras.

No Chile, a primeira escola de surdos foi fundada em 1852 e hoje é chamada de Escola de Meninos Surdos Anne Sullivan. Os primeiros professores dessa escola foram professores franceses que trouxeram a língua de sinais usada na França nesse tempo.

No ano de 1913, o Sr. Robert Kelly Gray que era surdo, iniciou os trâmites para a fundação da “Sociedad de Sordomudo del Chile” denominada atualmente “Asociación del Sordos del Chile”.

Em 1996 um grupo de instrutores e intérpretes da língua de senhas chilena criaram uma corporação nacional “ACHIEL”, privada, autônoma, filantrópica e sem fins lucrativos, cujos membros trabalham em conservar, pesquisar e difundir a língua de senhas.

Também há organizações que realizam cursos de capacitação em língua de sinais chilena, orientando profissionais e a comunidade em geral, prestando valiosos serviços de apoio em aprendizagem, manejo e difusão deste meio de comunicação.

A língua de señas chilena é igual a muitas outras línguas: não é uniforme a nível nacional já que se desenvolveu de acordo com a realidade geográfica, histórica, política, econômica, social e cultural de determinado lugar.

Figura 2 - Oficina de difusão de LSCH no Chile



Fonte: <http://prosordos.cl/galeriadefotos.htm>

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo. Sabe-se que a pesquisa qualitativa é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis. De acordo com Severino (2007, p. 119) sobre pesquisa qualitativa:

Refere-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias as metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

Sendo assim, nosso estudo bem se enquadra na pesquisa qualitativa por estarmos preocupados em mostrar as diferenças entre alguns sinais que compõem a LIBRAS e LSCH. Para tanto, realizamos uma pesquisa no dicionário de LIBRAS e da Língua de Sinais Chilena - LSCH, a fim de observarmos estas variações, investigamos, então, o alfabeto das duas línguas de sinais, os sinais dos dias da semana e da família.

Segundo Severino (2007, p.122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Como referência para estudarmos a estrutura e a diferenciação entre as duas línguas de sinais citadas, investigamos o alfabeto manual das duas línguas, os sinais de família e de seus membros e os dias de semana, por meio de uma pesquisa bibliográfica em site educativos chilenos e brasileiros. Utilizamos o dicionário de LIBRAS do INES e o site oficial do Ministério da Educação do Chile os quais disponibilizam os sinais básicos da língua de sinas dos referidos países.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 O ALFABETO DA LÍNGUA DE SINAIS: A LIBRAS E A LINGUA DE SEÑAS CHILENA

Figura 3 – Alfabeto em LIBRAS



Fonte: Dicionário de LIBRAS - INES

Figura 4 - Alfabeto na LSCH



Fonte: prosords.cl

Diante das figuras acima, observamos que existe uma diferença em 13 letras quando da comparação entre a LIBRAS e a LSCH. Esses sinais são encontrados na configuração das letras G, H, K, M, N, P, Q, S, T, U, X, Y e Z. Salientamos que nosso alfabeto tem 25 letras e o alfabeto chileno obedece o alfabeto hispânico que tem uma

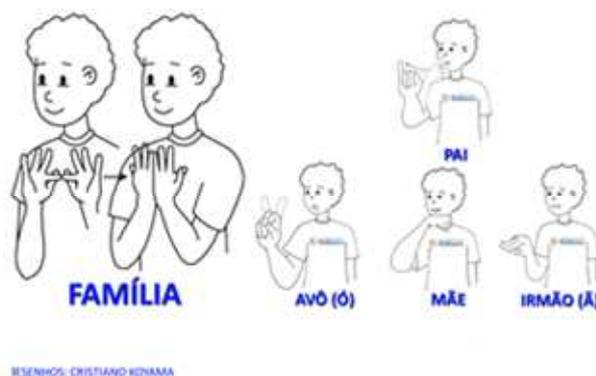
letra a mais representada pela letra “Ñ”. Nos pomos no direito de não fazer a análise da letra “Ñ” por sua inexistência no alfabeto manual brasileiro. Como se sabe, esta letra é representada em nossa língua através do dígrafo “nh”. Logo, fica evidente que apesar da letra em questão apresentar como configuração de mão a letra “n” e como movimento a sua repetição para a lateral, esta em nosso alfabeto teria que ser executada através das letras “n” e “h”. Portanto, seria uma modificação requerida não apenas em sua configuração de mãos, senão também no movimento (realizado pela passagem do n para o h e do movimento realizado pela letra h em si). Provavelmente, também haveria uma modificação significativa quanto à orientação, permanecendo, então, a expressão não-manual como o único parâmetro não alterado.

Na letra Y na LIBRAS ocorre uma variação no giro da mão diferente da LSCH que não apresenta tal movimento.

3.2 OS SINAIS DA FAMÍLIA

3.2.1 NA LIBRAS

Figura 5 - Família em LIBRAS.



Fonte: Dicionário de LIBRAS- INES

3.2.2 NA LSCH

Figura 6 - Sinais da família em LSCH



. Fonte: prosords.cl

Na LIBRAS observamos que o sinal de família parte da letra F fazendo um movimento circular dando um sentido de proximidade. Entretanto, na LSCH vimos uma associação às questões sanguíneas. Na configuração da palavra “mãe” na LIBRAS, percebemos um afeto e também questões religiosa na fato de beijar a mão dando um sentido de pedir a benção. Na LSCH a expressão mãe parte da configuração da letra M. Na palavra “pai” na LIBRAS também temos a conotação do afeto e do ato religioso. Na LSCH, temos a configuração da letra “P”. A letra “P” no alfabeto da LSCH está configurada ao lado e na expressão “PAI” está para baixo.

3.3 OS SINAIS DOS DIAS DA SEMANA.

3.3.1 NA LIBRAS



Figura 7 - Dias da semana em LIBRAS. Fonte: Dicionário de LIBRAS - INES

3.3.2 NA LSCH



Figura 8 - Sinais dos dias da semana em LSCH. **Fonte:** prosords.cl

Conforme observado nas Figuras acima, na LIBRAS, os dias da semana são todos realizados no ponto de articulação superior, ou seja, na região da cabeça, os do Chile são, em sua maioria, realizados no espaço neutro (frente ao corpo), sendo portanto apenas a quarta-feira (miércoles), sexta-feira (viernes) e o domingo tendo a cabeça como o ponto de articulação.

Nota-se também que há uma mudança quanto à configuração de mãos de quase todos os dias da semana, sendo a terça-feira (martes) a que mais se assemelha com a configuração de mão da LIBRAS, mas que apresenta uma diferença quanto ao movimento: inexistente na LIBRAS e presente na LSCH; ponto de articulação: espaço neutro na LSCH e lateral da cabeça na LIBRAS; orientação: na LIBRAS a orientação é com a palma da mão para fora, já na LSCH esta orientação é para dentro. Não há uma diferença entre a LSCH e a LIBRAS quanto à expressão facial no tocante aos dias da semana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o alfabeto manual chileno se difere em muitos aspectos/parâmetros do alfabeto em LIBRAS. Sendo, portanto, necessário, a mudança de configuração de mãos, (realização e/ou ausência de) movimento, ponto de articulação e orientação. Verificamos, também, que a expressão não-manual manteve-se como sendo o único parâmetro inalterado quando da análise, isto é, iguais em ambas as línguas.

Também, podemos ver que, diante de uma análise comparativa, há uma mudança em quase todos os parâmetros das línguas de sinais quanto aos sinais realizados para os dias da semana.

Comparando os sinais de “família” da LSCH e a LIBRAS, podemos ver que elas se diferenciam em suas configurações de mãos, movimento e orientação, restando apenas como pontos em comum o ponto de articulação e a expressão não-manual.

Notamos também que a LSCH apresenta um sinal diferente para cada parentesco, isto é, dispensa-se o sinal de gênero “homem” e “mulher”, pois o conceito de “pai” e “mãe” já estão expressos nos sinais, sendo, portanto, desnecessário a marcação de gênero, a exemplo dos sinais de pai/mãe e avô/avó.

Contudo, conclui-se que conforme acontece nas línguas orais, na linguagem de sinais também há variações que ocorrem de acordo com cada região e/ou país, o que não lhe atribui um caráter universal.

Nosso trabalho, diferente dos demais, fez uma abordagem das características linguísticas contidas também nas línguas de sinais, atentando para a importância da preservação da cultura surda e a inclusão do surdo na sociedade. Os demais trabalhos fizeram abordagem da importância da aquisição da LSCH por parte dos educadores, mas não apontaram diferenças entre os sinais da LIBRAS e da LSCH.

RESUMEN

Este trabajo hace un enfoque cualitativo en las definiciones de discapacidad bajo el médico y la historia antropológica de la lengua de signos en Brasil y Chile, los aspectos de la educación inclusiva de las personas sordas, según el Ministerio de educación mientras que en discutir aspectos del lenguaje de señas y trata las diferencias o semejanzas de la Lengua de Señas Chilena y las LIBRAS.

Palabras clave: Discapacidad, Lenguaje de Señas Brasileño, Lenguaje de Señas Chileno.

REFERÊNCIAS

BEDUSCO, D. *In:* <http://observacaonuaecrua.blogspot.com.br/2012/09/correntes-comunicativas-oralismo.html> acessado em 15 de abril de 2016.

BRASIL. CORMEDI, M.A. **Estudos sobre a deficiência auditiva e surdez.** Brasília.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei 10436/02. Brasília, 2012.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – Surdez.** Brasília, 2004.

construindohistoriahoje.blogspot.com.br/2014/10/breve-relato-sobre-aspectos-historicos.html acessado em 15 de abril de 2016.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense; 2007.

DUARTE, J.V.N; COSTA, F.S.M.; ARAÚJO FILHO, G.C.; SOARES FILHO, G.F.; LOURENÇO, N.N. **Uma reflexão sobre os conceitos de “ver” e “enxergar” à luz da Física.** *In:* Anais II Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize, 2015. editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=466

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: Ibpex, 2006.

FERREIRA, A.B.H. **Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

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.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

KYLE, J. **O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos**. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Processos e projetos pedagógicos*. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LODI, A.C.B. MÉLO, A.D.B. FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

PINA, M.R.A. A realidade do aluno surdo na aula de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE). In.: **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2013.

prosords.cl/galeriadefotos.html acessado em 24 de abril de 2016.

QUADROS, R.M. KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHILE. SENADIS. Ministerio de Desarrollo Social. Chile, 2013.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, I.R. As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2005.

SIQUEIRA, R.C. **Discussão do conceito de estigma tendo como referência o conceito fundador de Erving Goffman e autor**. Trabalho de iniciação científica. São Paulo: UNESP, 2013.

SKLIAR, C.B. (Org). **A surdez: um olhar sob as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TESSARO, N.S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

UNESCO. Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 1999.

www.ibe.gov.br/?itemid=94 acessado em 06 de março de 2016.

www.ces.org.br acessado em 16 de março de 2016.