

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 214-230.

Educação infantil para surdos

Dr.^a. Lodenir Karnopp e Dr.^a. Ronice Müller de Quadrosⁱ

ULBRA e UFRGS/Nuppes

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre educação infantil para surdos exige uma discussão prévia sobre as línguas de sinais, o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas e os seus direitos lingüísticos. Isso se faz necessário, uma vez que a língua natural das crianças surdas é a língua de sinais. Considerando os direitos lingüísticos, as crianças surdas têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (cf. Skutnabb-Kangas (1994:152) e as escolas devem reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo. O presente artigo objetiva, portanto, apresentar uma discussão em torno desses assuntos e introduzir algumas reflexões sobre a educação infantil de crianças surdas.

2 AS LÍNGUAS DE SINAIS (espaciais-visuais)

As línguas de sinais são consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Este reconhecimento, no entanto, aconteceu a partir de estudos realizados inicialmente na língua de sinais americana - ASL. A pesquisa realizada por Willian Stokoe foi publicada em 1965 (Stokoe et alli, 1965/ 1976) e representou uma revolução social e lingüística. A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente inovadoras sobre as línguas de sinais (Bellugi & Klima, 1972; Siple, 1978; Lillo-Martin, 1986) culminando no seu reconhecimento lingüístico nas investigações realizadas por Chomsky (1995:434, nota 4) na Teoria da Gramática. Chomsky observou que o termo “articulatório” não se restringia à modalidade das línguas faladas, mas expressava uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual incluindo, portanto, as línguas sinalizadas.

Pesquisas realizadas em diversos países procuram descrever, analisar e demonstrar o status lingüístico das línguas de sinais, assegurando que as mesmas são línguas naturais e que apresentam as seguintes propriedades universais:

1. As línguas de sinais existem em comunidades de pessoas surdas. A LIBRAS é a língua de sinais que se constituiu naturalmente na comunidade surda brasileira. Tal língua apresenta todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional).
2. As línguas de sinais são distintas, isto é, existem diferentes línguas de sinais para cada comunidade de surdos. Existe, por exemplo, a língua de sinais americana que é usada por surdos dos Estados Unidos, há a língua de sinais brasileira - LIBRAS - que é usada pelos surdos dos grandes centros urbanos do Brasil, entre outras.
3. A língua de sinais não pode ser considerada como uma língua “primitiva” – ela é uma língua altamente complexa e capaz de exprimir uma idéia do universo. O vocabulário das línguas de sinais pode ser alargado de forma a incluir novas palavras para novos conceitos.
4. As línguas de sinais evoluem através dos tempos.
5. A relação entre o significante e o significado nas línguas de sinais são, na maior parte dos casos, arbitrária.
6. As línguas de sinais utilizam um sistema finito de elementos que se combinam formando elementos com significação ou palavras que, por sua vez, constituem um sistema infinito de frases possíveis.
7. A gramática das línguas de sinais apresenta regras semelhantes para a formação de palavras e frases.
8. Todas as línguas de sinais incluem unidades mínimas como configuração de mão, ponto de articulação e movimento, que podem ser definidos por um conjunto finito de propriedades visuais ou traços.
9. As línguas de sinais apresentam categorias gramaticais semelhantes às línguas orais, por exemplo, nome, verbo, etc...
10. As línguas de sinais têm recursos para referir a um tempo passado, a capacidade de negar, a capacidade de formular perguntas, emitir ordens, etc.
11. Falantes de todas as línguas de sinais são capazes de produzir e compreender um conjunto infinito de frases. Universais sintáticos são compartilhados entre línguas de sinais e línguas orais.
12. Toda criança surda, independente de sua origem racial, geográfica, social ou econômica, é capaz de adquirir a língua de sinais, desde que esteja em contato com usuários dessa língua.
13. Existe organização gramatical nas línguas de sinais, isto é, elas têm estrutura própria e independente das línguas orais.

Os tópicos acima procuram mostrar que as línguas de sinais, sob o ponto de vista lingüístico, são completas, complexas e possuem uma abstrata estruturação nos diversos níveis de análise.

3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM¹

Alguns anos depois dos estudos sobre as línguas de sinais fazerem parte das investigações lingüísticas, iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos (Fischer (1973; Hoffmeister (1978); Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987). Essas crianças apresentam a oportunidade de terem acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao acesso que as crianças ouvintes naturalmente têm em uma língua oral-auditiva. "Oportunidade" porque representam apenas 5% das crianças surdas, ou seja, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que, portanto, na maioria dos casos, não dominam uma língua de sinais. No Brasil, a LIBRAS começou a ser investigada na década de 80 (Ferreira-Brito, 1986) e a aquisição da LIBRAS nos anos 90 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995).

Estudos da aquisição da linguagem infantil, realizados nas línguas de sinais e nas línguas orais, revelaram algumas generalizações interlingüísticas e intermodais em relação à produção dos primeiros sinais e em relação ao desenvolvimento do vocabulário. É importante enfatizar que o objetivo desta seção não é realizar uma comparação estreita entre línguas de modalidades diferentes, mas pretende-se trazer dados para a discussão da precedência de aquisição de sinais em relação à aquisição de palavras no período de aquisição da linguagem. Para tal fim, definiu-se que a aquisição dos primeiros sinais representa o limite entre os estágios pré-lingüístico e o lingüístico, sendo que as produções do período lingüístico referem-se a qualquer sinal do padrão adulto que é articulado pelo bebê em um contexto consistente e que é entendido pelos interlocutores com algum significado, embora variável (Karnopp, 1999).

Portanto, considerando que o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas, as seções seguintes estão subdivididas nos estágios de aquisição adotados nos estudos sobre a aquisição da linguagem em geral.

3.1 PERÍODO PRÉ-LINGÜÍSTICO

Tradicionalmente, o período pré-lingüístico se estende do nascimento ao início dos primeiros sinais.

Petitto & Marantette (1991) realizaram um estudo sobre o balbucio em bebês surdos e bebês ouvintes no mesmo período de desenvolvimento (desde o nascimento até por volta dos 14 meses de idade). Elas verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, surdos e ouvintes, como fruto da capacidade inata para a linguagem. As autoras constataram que essa capacidade inata é manifestada não só através de sons, mas também através de sinais. Nos dados analisados por Petitto & Marantette foram observadas todas as produções orais para detectar a organização sistemática desse período. Também foram observadas todas as produções manuais tanto dos bebês surdos como dos bebês ouvintes para verificar a existência ou não de alguma organização sistemática.

¹ Parte desta sessão está baseada no capítulo 3 do livro *Educação de surdos: a aquisição da linguagem* de Ronice Müller de Quadros (1997).

Nos bebês surdos foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio manual silábico e a gesticulação. O balbucio manual silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema lingüístico das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna.

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. É por isso que os estudos afirmavam que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input*² favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar ou de ambos no caso de crianças ouvintes filhas de pais surdos.

As semelhanças encontradas na sistematização das duas formas de balbuciar sugerem haver no ser humano uma capacidade lingüística inata que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço-visual.

Investigações realizadas por Karnopp (1999), na LIBRAS, investigam três aspectos do desenvolvimento infantil: a questão da percepção visual, da produção manual e da importância do input visual. O input em língua de sinais é, obviamente, importante para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. Quanto à percepção, inicialmente ocorre contato visual entre os interlocutores e, então, o bebê surdo com a atenção visual voltada para a face do interlocutor, capta indícios sutis no rosto que lhe servirão para atribuir significado aos sinais de sua língua. O uso de expressões faciais, a repetição de sinais e a utilização de movimentos mais lentos e amplos na articulação dos sinais são estratégias utilizadas pelos pais para atraírem a atenção visual dos bebês surdos. Por fim, quanto à produção manual, o período pré-lingüístico caracteriza-se, em linhas gerais, pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos sociais (bater palmas, dar 'tchau' e enviar beijinhos, etc...) e pela utilização do apontar.

3.2 ESTÁGIO DE UM SINAL

O estágio de um sinal inicia por volta dos 12 meses da criança surda e percorre um período até por volta dos 2 anos.

Karnopp (1999) cita estudos feitos na ASL em que pesquisadores verificaram que o primeiro sinal surgiu antes da primeira palavra. A autora questiona os critérios utilizados pelos pesquisadores para identificar a produção do primeiro sinal. Uma das alternativas utilizadas para se evitar este tipo de objeção é investigar não somente a produção do primeiro sinal, mas a produção dos dez primeiros sinais. Utilizando essa alternativa, a maioria dos estudos de aquisição da linguagem registra que o aparecimento das primeiras palavras/sinais ocorre em torno dos 10 meses.

Por outro lado, sabe-se que os estudos de crianças adquirindo línguas orais iniciam esse período por volta dos 11 meses. A hipótese de que a aquisição da língua dos

² Input: é aquilo que é absorvido; entrada.

sinais iniciaria mais cedo do que a aquisição das línguas orais gerou discussões entre alguns pesquisadores sobre a questão da iconicidade nas línguas de sinais, sobre o desenvolvimento motor das mãos, sobre a questão da visibilidade dos articuladores e a interferência dos pais na produção dos sinais. (Karnopp 1999)

Petitto (1987) argumenta que a criança simplesmente produz **gestos** que diferem dos **sinais** produzidos por volta dos 14 meses, analisando essa produção gestual como parte do balbucio, período pré-lingüístico. Ackerman et al (1990, p. 339) confirmam que os primeiros sinais na Língua de Sinais Britânica (BSL) foram produzidos aos 11 meses por uma criança surda e aos 11 meses por uma criança ouvinte. Além disso, os autores relatam que a média de idade na produção dos dez primeiros sinais é de 15 meses de idade em crianças surdas e de 13 meses em crianças ouvintes adquirindo a Língua de Sinais Britânica e o Inglês, respectivamente.

Quanto ao nível lexical, nas línguas de sinais encontram-se registros da quantidade de sinais no vocabulário infantil em McIntire (1977), Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996, 1997) e Marentette (1995).

McIntire (1977) examinou a produção de sinais na ASL de uma criança surda, filha de pais surdos, e registrou que, no início da investigação, quando a criança estava com a idade de 1;1, o vocabulário estava em torno de 85 sinais e que, ao final da investigação, com 1;9, ela estava produzindo mais de 200 sinais.

Marentette (1995, p. 75) realizou um estudo de caso, acompanhando longitudinalmente uma menina ouvinte, filha de pais surdos, que apresentou a seguinte média de aquisição na ASL:

Tabela 01: Produção Lexical (Marentette, 1995)

| <i>Idade</i> | <i>Nº de sinais adquiridos</i> |
|--------------|--------------------------------|
| 1;0 | 05 |
| 1;3 | 11 |
| 1;5 | 18 |
| 1;6 | 42 |
| 1;9 | 63 |
| 1;11 | 19 |
| 2;1 | 70 |

Cabe salientar, entretanto, que as investigações cujos resultados foram descritos acima diferem em alguns aspectos, se forem considerados os objetivos de cada pesquisa, a metodologia utilizada e as diferenças no input

Petitto & Bellugi (1988) observaram que as crianças surdas com menos de 2 anos não fazem uso dos dispositivos indicativos da ASL. Os dispositivos indicativos envolvem o sistema pronominal das línguas de sinais. As crianças omitiam essas indicações até quando imitavam seus pais. Petitto (1987) e Bellugi & Klima (1989) analisaram a descontinuidade no uso da indicação (apontação) nas crianças surdas. As crianças surdas com menos de 1 ano, assim como as crianças ouvintes, apontam frequentemente para indicar objetos e pessoas. Mas quando a criança entra no estágio de um sinal, o uso da apontação desaparece. Petitto (1987) sugere que nesse período parece

ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicialmente gestual (pré-lingüística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (lingüístico).

3.3 ESTÁGIO DAS PRIMEIRAS COMBINAÇÕES

Surtem as primeiras combinações de sinais por volta dos 2 anos nas crianças surdas. Fischer (1973) e Hoffmeister (1978) observaram que a ordem usada pelas crianças surdas durante esse estágio é SV, VO ou, ainda, num período subsequente, SVO. Meier (1980) verificou que a ordem das palavras é utilizada para o estabelecimento das relações gramaticais.

Meier (1980) observou que, assim como o Japonês e o Croata, nem todos os verbos da ASL podem ser flexionados para marcar as relações gramaticais em uma sentença. Há verbos que apresentam inviabilidade na incorporação dos pronomes como, por exemplo, os verbos **ancorados no corpo**, como GOSTAR e PENSAR na LIBRAS. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras. A incorporação dos indicadores envolve a concordância verbal, e essa depende diretamente da aquisição do sistema pronominal.

No estágio em discussão, as crianças começam a usar o sistema pronominal, mas de forma inconsistente. Petitto (1986) observou que nesse período ocorrem 'erros' de reversão pronominal, assim como ocorrem com crianças ouvintes. As crianças usam a apontação direcionada ao receptor para referirem-se a si mesmas. A princípio, causa uma certa surpresa constatar esse tipo de erro nas crianças surdas devido à **aparente** transparência entre a forma de apontação e o seu significado. Esse tipo de erro e a evitação do uso dos pronomes do estágio anterior são fenômenos diretamente relacionados com o processo de aquisição da linguagem. Petitto descarta a hipótese de mudança de perspectiva, pois, no caso das línguas de sinais, se essa hipótese fosse verdadeira as crianças deveriam apresentar erros na perspectiva de todos os sinais. Para Petitto, a criança usa o sinal 'YOU' como um item **congelado**, não-dêitico, não-recíproco e que refere somente a ela.

Petitto (1987) concluiu que, apesar da aparente relação entre forma e significado da apontação, a compreensão dos pronomes não é óbvia para a criança dentro do sistema lingüístico da ASL. A aparente transparência da apontação é anulada diante das múltiplas funções lingüísticas que apresenta.

Hoffmeister (1978) observou que a apontação envolve o sistema pronominal, o sistema dos determinadores e modificadores, o sistema de pluralização e a modulação do sistema verbal. No estágio das primeiras combinações, Hoffmeister observou que os objetos são nomeados e referidos somente em situações do contexto imediato.

Na LIBRAS, Quadros (1995) observou algumas combinações de sinais, normalmente envolvendo dois a três sinais. Há omissões do sujeito, mas não foi observada a omissão do objeto nesse período. Quadros também observou que na LIBRAS ocorre o uso de formas **congeladas** dos verbos com concordância e o uso adequado dos

pronomes estabelecidos no espaço de sinalização, assim como observado por Meier (1980) e Hoffmeister (1978) na ASL.

3.4 ESTÁGIO DE MÚLTIPLAS COMBINAÇÕES

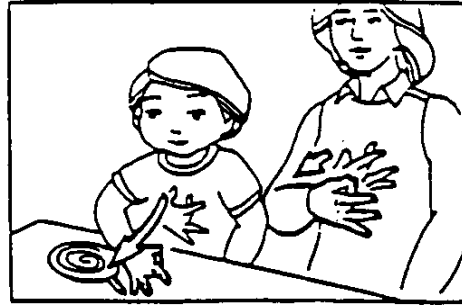
Em torno dos 2 anos e meio a 3 anos, as crianças surdas apresentam a chamada **explosão do vocabulário**. Lillo-Martin (1986) cita que nesse período começam a ocorrer distinções derivacionais (por exemplo, a diferenciação entre CADEIRA e SENTAR). As crianças começam a usar formas idiossincráticas para diferenciar nomes e verbos. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é totalmente adquirido por volta dos 5 anos.

Segundo Bellugi & Klima (1989), a criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes. Ela usa substantivos não associados com pontos no espaço. Mesmo quando a criança apresenta algumas tentativas de identificação de pontos no espaço, ela apresenta falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. Com referentes presentes no discurso já há o uso consistente do sistema pronominal e inclusive indicações espaciais (indicações ostensivas).

Dos 3 anos em diante, as crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes no contexto do discurso, mas ainda apresentam erros. Algumas crianças **empilham** os referentes não presentes em um único ponto do espaço. Petitto & Bellugi (1988) observaram que, de 3 anos a 3 anos e meio, as crianças usam a concordância verbal com referentes presentes. Entretanto, elas flexionam alguns verbos cuja flexão não é aceita nas línguas de sinais. Bellugi & Klima (1990) identificam essa flexão generalizada dos verbos nesse período como **supergeneralizações**, considerando esse fenômeno análogo a generalizações verbais como 'fazi', 'gosti' e 'sabo' no português. Meier (1980) detectou esse uso supergeneralizado observando que, nesse período, as crianças usam os verbos como pertencentes a uma única classe verbal na ASL, a classe dos verbos com concordância, chamada por ele de verbos direcionais (figura 1). A figura 1 ilustra uma das supergeneralizações feitas pela criança. Neste exemplo, foi ilustrada a forma usada pela criança e a forma usada pela mãe. LIKE é um verbo que pertence à classe dos *plain verbs*, isto é, dos verbos sem concordância na ASL. A criança direcionou o verbo incorporando o objeto das sentenças assim como faria com os verbos com concordância.

Segundo Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady & vanHoek (1990), por volta dos 4 anos a concordância verbal ainda não é utilizada corretamente. Quando as crianças deixam de **empilhar** os referentes em um único ponto, elas estabelecem mais de um ponto no espaço mas de forma inconsistente, pois não estabelecem associações entre o local e a referência, dificultando a concordância verbal. É entre 5 e 6 anos que as crianças utilizam os verbos flexionados de forma adequada.

FIGURA 1: Supergeneralizações na ASL



*LIKE^[X: 'to it']/LIKE

(Bellugi, vanHoek, Lillo-Martin & O'Grady, 1990:139)

Observe que no exemplo a criança está flexionando o verbo que não apresenta esta possibilidade na *ASL*, sendo indicada a agramaticalidade através do asterisco. A forma usada pela mãe é considerada gramatical.

Lillo-Martin (1986) discute alguns efeitos da modalidade espacial no processo de aquisição, por exemplo a iconicidade. Alguns sinais e processos na *ASL* aparentemente têm motivação icônica, apresentando alguma relação entre forma e significado, entre o referente e o referenciado. No entanto, tal iconicidade é somente aparente, pois estudos evidenciam a arbitrariedade do que é considerado icônico (Klima & Bellugi, 1979; Ferreira-Brito, 1995). Apesar disso, Lillo-Martin analisa a seguinte questão: a modalidade de alguma forma facilita a aquisição da linguagem? Os estudos indicam que, apesar de haver uma **aparente** iconicidade nas línguas de sinais, a aquisição do sistema pronominal e da concordância verbal são considerados de aquisição tardia, o que é ilustrado pelos estudos mencionados até o presente momento. Lillo-Martin cita a conclusão de Meier (1981), o qual diz que a modalidade não facilita a aquisição do sistema da concordância verbal. Assim, considerando o *input* natural que as crianças surdas analisadas nessas pesquisas apresentam, a aquisição da *ASL* parece seguir um curso lingüisticamente similar ao desenvolvimento das línguas orais.

Todos os estudos mencionados sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas concluíram que este processo ocorre em período análogo à aquisição de crianças ouvintes.

Considerando o estudo de Quadros (1995) com crianças surdas filhas de pais surdos sinalizadores pode-se sugerir que os dados analisados na *LIBRAS* em relação a sintaxe espacial apresentam uma analogia com os dados analisados na *ASL*. Diante disso, sugere-se que o processo de aquisição desses aspectos observados envolva aspectos universais.

Todos esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais lingüísticos. O fato do processo ser concretizado através de línguas visuais-espaciais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos.

4 DIREITOS LINGÜÍSTICOS DA CRIANÇA SURDA

Após a explicitação do desenvolvimento lingüístico de crianças surdas, consideremos agora os seus direitos lingüísticos. Skutnabb-Kangas (1994:152) apresenta os direitos lingüísticos, são eles:

- a) que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna(s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- b) que todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria lingüística seja educada na sua língua materna);
- c) que todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- d) que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta.

Considerando tais direitos, é inegável à criança o direito de acesso à língua de sinais como meio e fim da sua interação lingüística, social e cultural. A escola tem o dever de garantir a imersão lingüística desde a mais tenra idade para que seja assegurado o seu direito de adquirir sua língua de forma natural e espontânea, bem como o direito de ter uma educação em língua de sinais.

Consideremos alguns dos direitos lingüísticos dos surdos relacionados por Ferreira Brito (Revista de Cultura Vozes, 1985, nº 5: 388-391), que podem trazer contribuições para a educação infantil de crianças surdas. São eles:

1. DIREITO À AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM - O surdo tem direito de adquirir sua língua materna, a língua de sinais, mesmo que essa não seja a língua de seus pais.
2. DIREITO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA - Todo o surdo tem o direito a ser alfabetizado na sua língua.
3. DIREITO AO USO DA LÍNGUA MATERNA - O surdo tem direito de usar a sua língua materna em caráter permanente.
4. DIREITO AO ENRIQUECIMENTO E À VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA - Todo o surdo tem direito de contribuir ao acervo lexical da língua materna e de valorizá-lo como instrumento de comunicação nos planos local (municipal, estadual, regional e nacional) e internacional.
5. DIREITO À AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA - Todo o surdo tem o direito de aprender uma ou mais línguas (além da materna).
6. DIREITO LINGÜÍSTICO DA CRIANÇA SURDA - Direito de ser "compreendida" pelos pais; direito de receber dos pais dados lingüísticos necessários para seu desenvolvimento lingüístico inicial (no período de aquisição da língua materna). No caso de os pais serem ouvintes, estes devem dar aos filhos surdos a possibilidade de mútua compreensão, aprendendo tão logo descubram a surdez dos filhos, a língua de sinais. Devem também favorecer o acesso à língua de sinais pela criança surda.

7. DIREITO LINGÜÍSTICO DOS PAIS DE CRIANÇAS SURDAS - Direito de aprender e usar sem opressão a língua de sinais, canal natural de comunicação para o filho surdo, para que possa comunicar-se com ele na vida diária e no período em que a interação pais e filhos se faz necessária para a criança.
8. DIREITO DO PROFESSOR SURDO E DE SURDOS. Direito de receber formação sobre a natureza da língua de sinais, sua estrutura e seus usos e de ensinar nesta língua, meio mais natural de comunicação com e/ou entre surdos.

Além desses direitos, vale a pena verificar a questão das línguas minoritárias nos currículos escolares. Em 1950, discutiu-se acerca do ensino de grupos minoritários e, neste contexto, a UNESCO afirmou que "o melhor meio para o ensino de crianças é através da língua materna". (UNESCO 1953, p. 11).

Desde então, no mundo inteiro tem crescido a tendência de se valorizar o papel das línguas minoritárias nos currículos escolares. Os argumentos a seguir, relacionados por Appel e Muysken (1996), referem-se à situação educativa e ao futuro de crianças de línguas minoritárias:

- a) Deve-se empregar a L1³ da criança como meio inicial de instrução para garantir a progressão acadêmica, enquanto que a língua majoritária pode ser aprendida como L2 (segunda língua). Os educadores concordam que a L1 é o melhor instrumento de aprendizagem, especialmente nas primeiras etapas do desenvolvimento.
- b) O desenvolvimento cognitivo de crianças com línguas minoritárias será prejudicado se não receberem o ensino na sua língua materna.
- c) O ensino da língua minoritária é imprescindível para um desenvolvimento saudável da personalidade da criança e para o desenvolvimento de uma auto-imagem positiva. Se as escolas não proporcionam nenhum tipo de ensino na língua minoritária, então a escola se converte para a criança que possui essa língua minoritária em "um lugar no qual não existe nem sua língua nem sua cultura, e onde possivelmente nem eles são bem aceitos, ou seja, um lugar onde sua identidade social se vê questionada e sufocada.
- d) A língua minoritária é o vínculo entre a criança e sua comunidade.
- e) O ensino da língua minoritária é necessário para desenvolver a primeira língua da criança, e este, por sua vez, é um pré-requisito para a aquisição da língua majoritária.
- f) O pluralismo cultural deve ser visto como um enriquecimento global da sociedade.
- g) O reconhecimento da língua (e da cultura) dos grupos minoritários melhora as relações sociais e culturais entre estes grupos e o resto da sociedade.

Tais direitos apenas legitimam a natureza humana das pessoas surdas em comunicarem-se utilizando a língua de sinais. Pensar em educação infantil requer considerar tais direitos, pois a criança surda de hoje será o adulto surdo de amanhã.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS SURDAS

³ L1: Primeira Língua ou também conhecida como língua materna.

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve ser garantida através de uma língua visual-espacial, no caso do Brasil, através da LIBRAS. Se a criança chega na escola sem língua, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial.

É fundamental que os bebês tenham contato com pessoas que dominem a LIBRAS, preferentemente, pessoas surdas. Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da linguagem e a aquisição de valores, culturas e padrões sociais que perpassam através do uso da língua. A criança surda precisa ter acesso à LIBRAS e interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade emocional e social.

As crianças surdas precisam ter acesso à educação na LIBRAS. Os direitos humanos prevêm isso e é dever do estado garantir que isso aconteça. O processo educacional ocorre mediante interação lingüística e todos os professores devem dominar a LIBRAS para serem professores de surdos. Esse deve ser um ponto de partida de uma seleção de profissionais que queiram trabalhar com surdos. Dominar a LIBRAS deve ser pressuposto para se pensar em processo educacional, pois a base de tal processo se dá através da interação lingüística. Todos os conhecimentos escolares devem passar pela LIBRAS. Pensar em formação de cidadãos conscientes é pensar em diálogo e em troca e isso precisa ser na LIBRAS com os surdos brasileiros.

Considerando o contexto da criança na educação infantil apresentar-se-ão alguns objetivos específicos do processo educacional com sugestões de um plano de atividades e conteúdos a seguir:

- ◆ Oportunizar a internalização das culturas e identidades surdas através do domínio da língua de sinais brasileira
- ◆ Propiciar o desenvolvimento da estrutura gramatical da língua de sinais brasileira
- ◆ Propiciar o acesso às diferentes funções e usos da língua de sinais brasileira: informal, formal, poético e narrativas.

Sugestões de atividades na educação infantil:

I - Aquisição da linguagem e internalização das culturas e identidades surdas

- atividades de rotina em sinais
- brincadeiras e jogos em sinais
- realização de experiências em sinais
- hora do conto em sinais
- passeios conduzidos por adultos surdos
- atividades diversas com as comunidades surdas locais
- mini-palestras dadas por outras pessoas surdas das comunidades locais ou de outras comunidades nacionais e internacionais

II - Acesso aos aspectos formais da língua de sinais brasileira de forma implícita (mais tarde, de forma explícita)

1. Fonologia:
 - configurações de mãos;
 - alfabeto manual
 - uso de uma mão
 - usos de ambas as mãos com a mesma configuração
 - uso de ambas as mãos com configurações diferentes,
 - uso de movimentos simétricos, uso de movimentos alternados,
 - exploração dos pontos de articulação dentro do espaço de sinalização

2. Morfologia:
 - marcação de plural,
 - de intensidade,
 - de modo,
 - de tempo,
 - de forma,
 - de tamanho,
 - classificadores,
 - incorporação de negação

3. Sintaxe:
 - exploração do uso do espaço (organização de objetos e referentes presentes e não-presentes);
 - uso da marcação de concordância nos verbos com concordância
 - uso dos elementos necessários para marcação de concordância com verbos sem concordância (auxiliar, ordem linear, topicalização, foco)
 - uso de estruturas complexas (interrogativas, relativas e condicionais)
 - uso de topicalização
 - uso de estruturas com foco
 - uso de marcação não-manual gramatical para realização de concordância, perguntas QU e sim/não, negação, topicalização e foco

4. Semântica
 - Emprego de relações de significado no nível lexical (antonímia, sinonímia, homonímia, polissemia, etc.)
 - Exploração dos aspectos relacionados ao significado da sentença

5. Pragmática
 - Exploração de implicaturas
 - Figuras de linguagem
 - Formas de polidez na linguagem

III – Acesso às diferentes funções e usos da linguagem

1. conversas com diferentes pessoas da comunidade;
2. jogos dramáticos

3. mini-palestras, aulas em vídeo, jornais televisionados, etc.
4. relato de histórias
5. hora do conto
6. poesias
7. conversas sobre fatos históricos da comunidade surda e da sociedade brasileira

IV – Explorando a arte da língua de sinais

1. Produzir histórias usando o alfabeto manual
2. Produzir histórias usando números
3. Produzir histórias usando configurações de mãos específicas
4. Produzir histórias sobre pessoas surdas e ouvintes
5. Produzir histórias com pessoas surdas no mundo dos ouvintes
6. Produzir histórias com pessoas ouvintes no mundo dos surdos
7. Relatar histórias, contos e fábulas explorando os jogos de posições do corpo e direção dos olhos para estabelecimento de personagens

Estas são apenas possibilidades a serem exploradas na educação infantil de crianças surdas que podem contribuir para a garantia de seus direitos lingüísticos. Para além de direitos lingüísticos, tais propostas são exemplos de formas que vêm a criança surda enquanto um cidadão brasileiro que faz parte de uma comunidade surda respeitando aspectos culturais e sua identidade em formação.

6 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- BELLUGI & KLIMA, E. *The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf*. Psychology Today. 1972.
- CHOMSKY, N. Bare Phrase Structure. In WEBELHUTH, G. *Government and Binding and the Minimalist Program*. Blackwell. Oxford & Cambridge USA. 1995a. 383-440.
- FELIPE, T. Direitos lingüísticos dos surdos. *Revista Interação*. (18-19)
- FERREIRA BRITO, L. *Por uma Gramática das Línguas de Sinais*. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995.
- _____ Comparação de Aspectos Lingüísticos da LSCB e do português. Conferência apresentada no *II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos*. Porto Alegre. 27 a 29 de novembro de 1986.
- KARNOPP, L. B. Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda. *Tese de Doutorado*. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 1999.
- LILLO-MARTIN, D. C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan. 1986.
- LOEW, Ruth C. *Roles and reference in American Sign Language: a development perspective*. Doctoral Thesis. University of Minnesota. 1984.

- MEIER, R. *A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language*. University of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies. April. 1980.
- PETITTO, L. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. In *Cognition*. Elsevier Science Publisher B.V. vol. 27. 1987. (1-52).
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.
- SIPLE, P. *Understanding Language Through Sign Language Research*. Academic 1 Press. New York. San Francisco. London. 1978.
- SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistics Human Rights. A prerequisite for bilingualism. In *Bilingualism in deaf education*. Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl. 1994. (139-160)
- STOKOE, William C.; CASTERLINE, Dorothy C. & CRONEBERG, Carl G. *A dictionary of American Sign language on Linguistic principles*. New Edition. Listok Press. 1976.
- TOLCHINSKY, L. & LEVIN, I. O desenvolvimento da escrita em crianças israelenses pré-escolares. In *Os processos de leitura e escrita*. Ferreiro, E. & Palacio, M. G. Artes Médicas. Porto Alegre. 1987.

ⁱ Lodenir Karnopp - Doutora em Letras - Área de concentração Lingüística Aplicada - ULBRA - karnopp@cpovo.net

Ronice Müller de Quadros - Doutora em Letras - Área de concentração Lingüística Aplicada - UFRGS/Nupes e ULBRA - ronice@cpovo.net