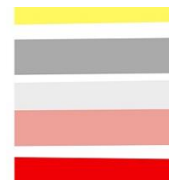




**AFLUENTE:
REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA**



**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA SURDA:
UM OLHAR REFLEXIVO**

THE LANGUAGE ACQUISITION BY THE DEAF CHILD: A REFLECTIVE LOOK

Profa. Ma. Aline Wiczikowski Rocha
Universidade de Passo Fundo
aline.wiec@gmail.com

Profa. Ma. Andréia Mendiola Marcon
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
andreia.marcon@sertao.ifrs.edu.br

Resumo: Este estudo tem por objetivo estabelecer uma reflexão sobre o processo de aquisição da linguagem pela criança surda. Para tanto, no percurso do trabalho, apresenta-se um breve panorama histórico da educação de surdos, a fim de verificar a forma de tratamento dessa educação no passado. Subsequente a isso, empreende-se o fundamento teórico veiculado no *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure, para organizar o conceito de língua, necessário à compreensão de uma perspectiva que verse sobre a aquisição de linguagem. Por fim, aborda-se o aspecto teórico da aquisição de linguagem pela criança surda. Nele, enfatizam-se alguns estágios de aquisição da linguagem, mostrando a importância dos papéis da escola e do docente como mediadores dessa construção que contribui para a vida escolar e social da criança surda.

Palavras-chave: aquisição; linguagem; surdo.

Abstract: *This study aims an investigation on the language acquisition process by the deaf child. To do so, throughout the work, a brief historical overview of the deafs education is presented, in order to verify the treatment manner of this education in the past. Subsequent to this, it's undertaken the theoretical foundation treated in the Course of General Linguistics of Ferdinand de Saussure, to organize the concept of language, necessary in the understanding of a perspective that talk about the language acquisition. Finally, the theoretical aspect of language acquisition by the deaf child is discussed. On it some stages of language acquisition are emphasized, showing the importance of school and teacher roles as mediators of this construction that contributes to schoolar and social life of the deaf child.*

Keywords: *acquisition; language; deaf.*

1 Introdução

Este trabalho organiza-se em torno do eixo da aquisição da linguagem pela criança surda. A intenção é promover uma reflexão que aborde as condições para que a criança possa desenvolver-se plenamente como sujeito de uma língua.

Para dar conta disso, realiza-se um breve percurso de compreensão do espaço de recepção do surdo na sociedade e da sua educação ao longo da história. O deslocamento temporal mostra-se importante para situar tanto a imposição da oralização na formação



educacional do surdo, quanto a pertinência de se pensar em uma língua de sinais, para dar conta da implementação de um sistema de língua consoante à realidade do surdo. Posteriormente, delinea-se o lugar da língua na perspectiva fundante dos estudos linguísticos. Por fim, situa-se a visão teórica dos distintos estágios do processo de aquisição.

Dito isso, passa-se às primeiras considerações.

2 A educação de surdos: uma breve retrospectiva histórica

Quando se fala em educação de surdos na contemporaneidade, é preciso compreender algumas nuances históricas importantes nessa trajetória. Sabe-se que, no século XVI, a educação promovida pelos religiosos voltava-se aos príncipes herdeiros, com o objetivo de dar-lhes condições de manter os bens da família (LOPES, 2007, p. 41). Nas situações em que os filhos dos nobres eram surdos, acabava-se comprometendo a manutenção do próprio reino.

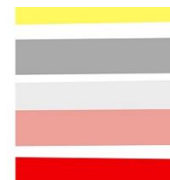
Falando sobre a educação dos nobres da Espanha, Skliar (apud LOPES, 2007), menciona que dois irmãos do conde de Castilhas eram surdos, o que representava, na época, uma ameaça à sucessão do reino. Diante disso, para comprovar a capacidade de os herdeiros surdos de Castilha assumirem seus compromissos e as posses que lhes eram confiadas por serem descendentes nobres, o pedagogo Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino, investiu esforços para que eles aprendessem e fossem capazes de comprovar suas faculdades mentais. De acordo com Lopes (2007, p. 41),

Era necessário que os filhos de nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir à missa e confessar-se mediante o uso da palavra oralizada. A palavra falada conferia a visibilidade necessária a um nobre, que servia de modelo a outro por sua educação e posição. Os procedimentos de controle do corpo e de ‘cura’ da deficiência por meio de terapias da fala submetiam aqueles que eram surdos a um duro processo de ‘normalização’ e de disciplinamento.

A autora atenta para o fato de que, no caso de Pedro Ponce de Leon, trabalhar com os surdos da nobreza rendeu a atenção e trabalho com surdos que não pertenciam ao círculo nobre. Lopes (2007) menciona que muito frequentemente os filhos dos pobres eram recolhidos por instituições especiais de caridade, pois era delas a competência de “doutrinação”. Nessa época, as famílias dos surdos encontraram no sistema de internato uma forma de garantir o desenvolvimento dos filhos, acreditando na existência de um espaço de



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



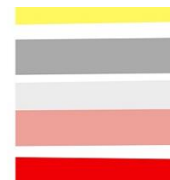
estimulação, cuidados com a saúde e, por fim, a aprendizagem da fala, como se os surdos fossem ouvintes.

O percurso histórico faz ver que o cenário educacional não detinha conhecimento suficiente para determinar o que era necessário, especificamente, para que se pudesse educar os surdos. Diz-se isso, pois, embora os métodos utilizados, a oralização e a exposição a grandes plateias, as quais eram reunidas para vê-los falar, não gozassem de posição unânime entre os especialistas e as famílias do século XVIII e XIX, ainda assim do século XVII ao XX, “predominavam as decisões e opiniões dos religiosos defensores da palavra falada, entendida como modalidade única, comum e obrigatória para estabelecer a comunicação com os surdos”. (LOPES, 2007, p. 44). Dessa herança religiosa, deriva a decisão de implementar a primeira escola pública para surdos, por parte do abade francês Charles Michel L’Épée.

De acordo com os registros históricos de Lopes (2007), é por volta de 1760 que Charles Michel de L’Épée funda na sua casa em Paris a escola para surdos, instituindo o ensino coletivo. A educação de surdos feita por L’Épée funcionou como “condição de possibilidades para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem”. (LOPES, 2007, p. 44). Nessa mesma época, o português Jacob Rodrigues Pereira, desenvolve na França o método de ensino da fala e exercícios auditivos com reconhecido sucesso. Em 1880, em Milão, na Itália, realizou-se o Congresso Internacional de Surdo Mudez. E nele definiu-se como mais adequado à educação do surdo o método oral.

A perspectiva desse método é a de que somente através da fala o indivíduo surdo tem acesso ao seu desenvolvimento pleno, além de uma perfeita integração social. Desse modo, o domínio da língua oral tornou-se condição básica para a aceitação do surdo em uma comunidade majoritária. (BRASIL, 2002, p. 55).

No Brasil, a educação de surdos tem sua iniciação com a chegada do francês Ernest Huet, em 1855, no Rio de Janeiro. É Huet, com o apoio de Dom Pedro II, quem assume a tarefa de organizar a escola para surdos, a fim de propiciar ao surdo um lugar social, um lugar de cidadania. De acordo com Leite (2005), esse instituto, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), permaneceu por muito tempo como espaço público de aprendizagem escolar para meninos surdos. O INES é um marco da história da educação de surdos, já que ao longo dos anos de seu funcionamento recebeu, em regime de internato, alunos advindos de todos os estados do Brasil. Além de assegurar o desenvolvimento escolar, o INES integrou as



particularidades dos sinais regionais à língua, à medida que a comunidade surda se desenvolvia no território brasileiro.

Em 1994, a Declaração de Salamanca institui-se como marco na educação da pessoa surda, já que é, ainda hoje, um documento de referência mundial que orienta o processo de inclusão. Em relação à educação do surdo, a Declaração de Salamanca destaca a “importância de uma educação pautada do direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo, que lança um novo olhar sobre a inclusão, no sentido de ampliar essa noção”. (BRASIL, 2002, p. 58). Uma vez empreendido esse referencial, o Brasil ocupou-se de discussões acerca da inclusão e da acessibilidade, um passo importante para o contexto educacional e cultural do país. Assim, reconheceu-se, com estatuto de lei, a Libras, através da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Indubitavelmente, esse é um fato de grande relevância para que a Língua Brasileira de Sinais tenha visibilidade e incorpore-se como língua a ser ensinada e usada, para além das famílias dos surdos e do espaço escolar, mas também pela sociedade.

Dado o exposto, pretende-se, subseqüentemente, estabelecer a visão de língua que esse trabalho assume, para, em seguida, apresentar uma reflexão sobre a aquisição da linguagem pelas crianças surdas.

3 A perspectiva saussuriana sobre a língua

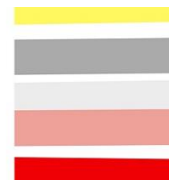
Nesta seção, recorre-se à leitura do *Curso de linguística geral* (SASSURE, 2012) para fundamentar a noção de língua, na perspectiva dos estudos linguísticos. Isso porque um estudo, em que se pretenda abordar a aquisição da linguagem, deve proceder a perspectiva fundante que o constitui.

A escolha por Saussure encontra justificativa nas palavras de Normand (2009, p. 18-19), para quem o mestre genebrino “é ainda um texto de ideias, de reflexão absolutamente original sobre a linguagem, a especificidade do objeto-língua, as armadilhas da evidência e da trivialidade nas ciências humanas”. Dito isso, cabe, aqui, entender esse objeto ao mesmo tempo integral e concreto da Linguística, a língua.

Assim, tal qual propõe Saussure (2012, p. 41), coloquemo-nos “primeiramente no terreno da língua [...]. Mas o que é língua?”. Na perspectiva saussuriana, “A língua é um sistema de signos que exprimem ideias”. (SASSURE, 2012, p. 47). Dentre os sistemas de signos, a língua se apresenta como o principal sistema. Para Saussure, o signo é constituído pelo significante, a imagem acústica, e pelo significado, o conceito.



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



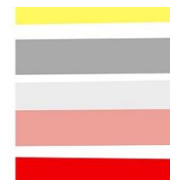
A abordagem saussuriana define a linguagem pela articulação de sua face social com a individual. No lado social encontra-se a língua, enquanto conjunto das convenções linguísticas de uma comunidade no uso da comunicação. Segundo Saussure (2012, p. 45), a língua é “um tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro”. Assim, é “exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SASSURE, 2012, p. 46). No lado individual está a fala, que detém o funcionamento da língua, com vistas a produzir a linguagem. A fala está na ordem do coletivo como “a soma do que as pessoas dizem” (SASSURE, 2012, p. 52), mas a sua manifestação é sempre individual e momentânea.

Nesse sentido, a estreiteza com que língua e fala se relacionam deve ser considerada no estudo da linguagem. Saussure observa que é necessária a presença da língua no exercício da fala, no entanto a fala também tem o seu papel para que a língua se constitua como tal. No curso da história, a fala antecede a língua e a faz evoluir. Em razão disso é que se estabelece a relação necessária entre língua e fala. Ademais, cumpre destacar que a relação surge como um princípio teórico do *Curso de linguística geral*.

Na base dessa afirmação está o signo, cujo valor só se dá em oposição aos demais signos da língua no discurso. Para isso, é necessário considerar duas ordens de relações: relação sintagmática, que existe *in praesentia* e “repousa em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva” (SASSURE, 2012, p. 172); e relação associativa, que existe na união dos termos *in absentia*. Desse modo, a linguagem coloca em funcionamento esses valores *in absentia* e *in praesentia* para produzir o sentido pretendido.

A noção de valor é relevante, aqui, porque no exercício da fala é fundamental que o sujeito coloque as palavras que conhece em relação. Então, não há como considerar um signo fora do sistema da língua. Aquele que se vê produzindo linguagem se vê trabalhando com o signo em suas relações associativas e sintagmáticas.

A partir de Saussure, a Linguística entende qual deve ser seu objeto de estudo, a língua. Aqui, o recorte do texto saussuriano ensina a ver que é dentro de um sistema que se apreendem as unidades linguísticas, as quais existem para o sujeito em suas relações de reciprocidade. São nessas relações que se estabelecem as significações. Dito isso, passa-se à seção que abordará algumas especificidades da aquisição da linguagem pela criança surda.



4 A aquisição da linguagem pela criança surda: uma reflexão necessária

Para pensar a aquisição da linguagem, é fundamental ultrapassar noções simplistas que visam à apropriação do código escrito. A aquisição da linguagem de crianças surdas é um processo amplo, e que deve ser empreendido partindo da interação que o sujeito realiza com a língua e com o meio em que está inserido. É, pois, por meio da língua que se desenvolvem o pensamento e as relações cognitivas necessárias ao desempenho desse sujeito em sociedade.

Nesse sentido, o surdo precisa entrar em contato com a língua de sinais o mais breve possível, de modo a assegurar a “constituição do intelecto da criança, ampliando suas relações com o mundo e garantindo seu pertencimento ao seu grupo social e o reconhecimento de sua identidade cultural”. (SILVA, 2002, p. 52). Consoante à visão de Silva (2002), importa que a criança surda tenha contato com surdos adultos, a fim de adquirir, primeiramente, a língua de sinais, e, por conseguinte, apropriar-se dos valores culturais, familiares e sociais, que constituem a cultura surda.

Nesse prisma, adquirir a linguagem significa colocar a criança surda em contato com o meio, propiciando o acesso ao conhecimento e às informações que circundam a aprendizagem de uma língua. No caso da língua de sinais, a presença dos adultos surdos proporciona à criança surda a construção da sua identidade. Logo, adquirir uma língua é, dessa maneira, entender-se como sujeito dessa língua que é também cultura.

Ademais, para adquirir a linguagem, a criança surda passa por distintos estágios de aquisição. O primeiro refere-se ao *período pré-linguístico*. Nele, o bebê surdo utiliza a linguagem valendo-se de balbucios, manual e oralmente, da mesma forma que um bebê ouvinte.

Conforme as observações de Quadros (2001, p. 4), “as vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o input¹ favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar ou de ambos no caso de crianças filhas de pais surdos”. Por isso, nessa fase, a estimulação visual é essencial para que a criança adquira os primeiros contatos com a sua língua materna, no caso do Brasil, a Libras.

Para tanto, estratégias de repetição de sinais, com movimentos lentos, estimulam a criança a apreensão do foco, ou seja, importa trabalhar o olhar e a direção do sinal para

¹ Input é o conteúdo absorvido pela criança surda.



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



proporcionar maior ênfase de *input*. Nesse estágio, percebe-se maior atenção do bebê em relação às expressões faciais do seu interlocutor, já que ele capta elementos significantes e, mais tarde, agrega-os à língua de sinais, especificamente na fase de apropriação linguística.

A próxima etapa é a do *estágio de um sinal*. Ocorre por volta dos doze meses de idade, momento em que é perceptível maior gesticulação da criança surda, pois referencia através de apontamentos que diferem dos sinais, mostrando os objetos que chamam sua atenção ou que são de desejo. Nesse estágio, a criança está desenvolvendo as funções corporais das mãos e do olhar, é comum utilizar sinais que não são flexionáveis, como o sinal de M-A-E.

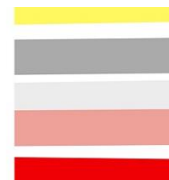
Ahlgren (1994) atenta para o fato de a aquisição da língua ser considerada materna ou segunda língua. A esse respeito observa que,

Se pais ouvintes estão pensando em sinais e tendo contato social com pessoas surdas e se as crianças surdas podem ter um período com os pais e outro com surdos adultos, então, a língua de sinais pode ser a língua materna das crianças surdas e a segunda língua dos pais ouvintes. (AHLGREN, 1994, p. 60).

De acordo com o autor, à medida que os pais proporcionam à criança surda o contato com a Libras, esta ação garante ênfase maior no processo de informações e, por ser uma língua visual, permite à criança evoluir cognitivamente em seu repertório linguístico e referencial.

No *estágio das primeiras combinações*, por volta dos dois anos de idade, a criança surda inicia suas primeiras combinações em língua de sinais. Evidencia-se o princípio das relações gramaticais pronominais, verbais e lexicais. Para isso, a criança estabelece relações acerca do seu contexto. Diz-se, então, que essa é uma etapa da aquisição da linguagem na qual a criança surda estabelece as relações gramaticais próprias da sua língua materna, a Libras. Bellugi e Klima (1979, p. 74) ilustram as flexões verbais dessa etapa aquisicional como “supergeneralizações, considerando esse fenômeno análogo a generalizações verbais como ‘fazi’, ‘gosti’ e ‘sabo’ nas línguas orais”. Isso demonstra o caminho a ser percorrido para que se tome a língua como um todo. Passar por essa fase é natural e necessário para o pleno desenvolvimento linguístico da criança.

No *estágio de múltiplas combinações*, que ocorre por volta dos três anos, a criança apresenta uma ampliação de vocabulário, utiliza um número restrito de configurações de mãos, porém mais complexas para a produção de sinais. Nesse período, a criança surda começa a distinguir os objetos, como L-A-R-A-N-J-A e S-A-B-A-D-O, H-O-J-E e A-G-O-R-



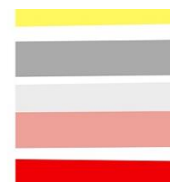
A. É importante que os pais oportunizem à criança surda um espaço provido de recursos visuais, a fim de estabelecer as relações dos objetos com o seu respectivo nome. Com isso, tem-se a possibilidade de maior apropriação do seu sistema linguístico, já que pratica sua percepção visual, necessária ao surdo, e desenvolve a língua materna.

Uma vez expostos os estágios de aquisição, cumpre abordar o papel da escola como espaço de aquisição da linguagem. Dizer que é fundamental para as crianças surdas o acesso à educação por meio da sua língua materna parece ser uma afirmação óbvia. Todavia, essa afirmação descaracteriza-se tão logo se estabeleça a noção de língua materna. Os bancos escolares tomam como ensino de língua, prioritariamente, a língua portuguesa. Não é uma generalização equivocada afirmar que as grades curriculares não se ocupam da pertinência da inserção da Libras. Então, como falar de um estágio de aquisição da linguagem em um espaço social escolar? A resposta à questão ainda enfrenta grandes desafios para que se concretize o processo de aquisição em plenitude. Por ora, este estudo refletirá as vias de possibilidade para uma escola preocupada com o efetivo papel da inclusão.

Dessa forma, a escola que pretenda dizer-se inclusiva precisa preparar-se para receber as crianças surdas num contexto contemplador dos aspectos reais dessa educação. Isso quer dizer que a educação de surdos na infância está voltada a metodologias de natureza visual. Considere-se que, nessa fase, a criança está descobrindo significados, construindo relações sobre os objetos e acontecimentos. Sendo assim, é essencial que o docente tenha fluência em Libras, pois é sua tarefa nortear a criança surda na atividade de adquirir uma nova linguagem de mundo, cujos conhecimentos serão tratados com base na estrutura dessa língua. O docente tem o papel de mediar a aquisição da linguagem da criança surda no contexto escolar, fazendo-a trabalhar as questões organizacionais da sintaxe da Libras.

Observe-se, em seguida, alguns aspectos importantes de serem explorados no processo de aquisição da linguagem pela criança surda:

Estabelecimento do olhar; exploração das configurações de mãos; exploração dos movimentos dos sinais (movimentos internos e externos, ou seja, movimentos do próprio sinal e movimentos de relação gramaticais no espaço; utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos diferentes configurações de mãos; uso de expressão não manual gramaticalizadas (interrogativa, topicalização, focus e negação; exploração das diferentes funções do apontar; utilização de classificadores com configurações de mãos apropriadas (incluem classificadores, bem como, as formas de objetos, pessoas e ações entre eles, tais como, ao lado de, em cima de, contra, em baixo, dentro de, fora de, atrás de, em frente de, etc.); exploração das mudanças de perspectivas na produção de sinais; exploração do Alfabeto Manual. (QUADROS, 2000, p. 5).



Diante do exposto, torna-se evidente a relevância do aspecto visual, bem como o explorar das mãos. Trabalhar essas noções é importante para o professor, que deve compreender como se dá a construção do conhecimento no universo da surdez e, então, auxiliar o desenvolvimento da linguagem do aluno surdo. Nessa dimensão, Quadros (2000, p. 11) destaca que a criança em fase de desenvolvimento da linguagem precisa imergir “nas relações cognitivas estabelecidas através da língua de sinais para a organização do pensamento, naturalmente passa a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo”. De acordo com a autora, a criança surda realiza o registro visual das relações que o mundo exterior oferece à sua volta.

Tais relações são exploradas pela criança surda em busca de um conhecimento referencial e linguístico sobre todas as coisas que estão vinculadas ao contexto familiar, escolar ou social. Entende-se, assim, que o professor precisa ter ciência de que deve trabalhar a linguagem da criança surda, estabelecendo as necessárias relações. Em seguida, destacam-se alguns dos objetivos que devem pertencer à atividade de sala de aula, no âmbito dos sinais:

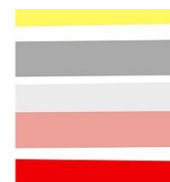
Desenvolver o uso de estratégias específicas para resolução de problemas; exercitar o uso de jogos de inferências; trabalhar com associações; desenvolver as habilidades de discriminação visual; explorar a comunicação espontânea; ampliar constantemente vocabulário; oferecer constantemente literatura impressa na escrita em sinais; proporcionar atividades para envolver a criança no processo de aquisição da linguagem como autora do próprio processo. (QUADROS, 2000, p. 11)

Note-se que a orientação da autora visa a construir um ambiente de conhecimento e de autonomia do sujeito, desenvolvendo-o de forma integral e plena. Logo, é premente que o professor insira esses objetivos no cotidiano da sala de aula e propicie a construção dos sentidos.

A escola como espaço de aquisição da linguagem é, então, o ambiente de ultrapassar os conhecimentos da linguagem referencial e informal de casa. Ou seja, a criança precisa tomar consciência de que possui e maneja uma língua, a Libras. Por isso, deve deixar a fase de comunicar por apontamentos os objetos próximos e passar a articular os movimentos que formalizam a Libras. Essa é uma tarefa de suma importância e que deve ser empreendida no espaço formal de ensino, visto que compete à escola o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas de seus estudantes.



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



Isso é necessário para que o surdo tenha a formação de sua identidade assegurada e se sinta membro da sociedade. Proporcionar elementos educacionais por meio da sua língua materna demonstra à criança surda que ela é capaz de ser autônoma, além disso a faz compreender que a ausência da audição e da fala oralizada não representa obstáculo em sua interação social. Dominar a língua é constituir-se como um ser social.

Das palavras de Saussure, recupera-se nova explicação:

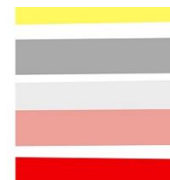
[...] é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. (SAUSSURE, 2012, p. 27).

O mestre genebrino encaminha para a relevância de uma linguística de fala, embora trate de uma linguística da língua. Seguindo a direção de seu posicionamento, é notável que o lado individual, a fala, faz também a língua. Tais noções, deslizadas a este estudo, reafirmam não só a necessidade de uma língua, mas de um sujeito que faça uso dela em uma comunidade linguística. Quando Saussure diz “é ouvindo os outros”, para o surdo, lê-se *é vendo os outros* que se aprende a língua materna. E é experienciando essa língua que o sujeito a evolui e produz sua fala, que não é jamais tida numa acepção de oralização. Fala, aqui, é entendida como o uso da língua. Os hábitos linguísticos modificam-se, assim, a partir das impressões visuais do surdo. Daí a importância, para a criança surda, de perpassar pelos estímulos visuais, já que ela processa e constrói o conhecimento de mundo nessa projeção visual.

No contexto escolar, a interação com crianças surdas cuja língua é a Libras também auxilia no processo de aquisição da linguagem. Isso porque a interação proporciona o desafio da comunicação. Logo, a criança se vê diante da exigência de inserir e compreender novas formas lexicais em seu vocabulário, trata-se de trabalhar no domínio do sistema da língua, engendrando as unidades linguísticas para empreender os sentidos pretendidos.

Nesse cenário, Bergmann (1994) descreve as qualificações necessárias para que um professor de Libras possa efetivar o espaço de comunicação e orientação da formação do estudante. Veja-se:

Comunicar-se fluentemente com as crianças surdas; funcionar como um modelo linguístico para as crianças surdas; ter a habilidade de analisar e avaliar a língua de sinais das crianças surdas e de outras pessoas; ter o conhecimento das variações da DSL e conhecimento quando e como a língua de sinais é usada em diferentes situações; ter conhecimento da cultura e história dos surdos. (BERGMANN, 1994, p. 89-90)



Observando esses aspectos, o docente que trabalha com os surdos precisa conseguir se desenvolver com fluência em Libras, além de ter conhecimento da cultura e da história dos surdos. Isso possibilita a interação social do professor e permite orientar a criança ao encontro dos valores culturais e sociais relevantes na construção da sua identidade como pessoa de direitos e deveres.

Isso posto, considera-se que a aquisição da linguagem pela criança surda encaminha uma discussão que precisa de atenção nas distintas esferas da sociedade. O percurso realizado evidencia a relevância de que a criança signifique-se como pessoa surda, como sujeito de uma língua. Assim, pensar na aquisição de linguagem, ainda na infância, é uma perspectiva que visa a evitar os conflitos de uma aquisição tardia, que, provavelmente, desencadeará dificuldades identitárias e cognitivas. Nesse ínterim, o papel da escola não é apenas permitir o uso de Libras, mas inserir o estudante surdo também nessa cultura linguística. O professor está desafiado a acompanhar essa inserção, ao mesmo tempo em que precisa ampliar sua competência de língua, já que o bilinguismo deve ser uma face de sua formação.

5 Considerações Finais

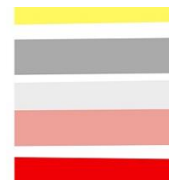
O presente trabalho trouxe como proposta pensar na aquisição da linguagem pela criança surda. O interesse por esse tema surge em um contexto social de crescente demanda inclusiva. Diante disso, é preciso compreender o percurso histórico que constitui o lugar da surdez em uma sociedade caracteristicamente limitada pela desinformação sobre as implicações da surdez e como assegurar um espaço de desenvolvimento do surdo e de sua língua.

Desse modo, compreende-se que para romper com os estigmas excludentes, é necessário apresentar ao debate o elemento teórico, que pode amparar o caminho da investigação sobre a linguagem humana, contudo não em uma visão que privilegie a oralidade, e sim em uma perspectiva que estude as línguas de sinais.

Nesse sentido, segregar o surdo em espaços em que não possa aprender ou usar a sua língua significa depreciá-lo. Por isso, o ambiente escolar, como exímio espaço social, deve preparar-se para promover a interação da criança surda, assegurando todos os aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento intelectual e social.



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



Depreende-se disso a premência da formação e do aperfeiçoamento docente, a fim de conseguir estabelecer as relações necessárias para a construção da aprendizagem da criança surda. Embora não seja objeto de discussão deste estudo, fica evidente a necessidade de se implementar uma perspectiva de bilinguismo escolar. Desse modo, o ambiente torna-se propício à significância da aprendizagem, além de desenvolver uma cultura social de valorização das diferenças.

Referências

AHLGREN, I. *Sign Language as the First Language: Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg/Germany: SIGNUM Press, 1994.

BERGMANN, L. *Repercussões da surdez na criança, nos pais e suas implicações no tratamento*. Rio de Janeiro: Revista Espaço, 1994.

BRASIL. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Brasília, LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

BELLUGI, U; KLIMA, E. *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LOPES, M. C. *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

NORMAND, C. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

QUADROS, R. M. de. *Educação de Surdos. Aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 34ª edição. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, M. da P. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Ed. Plexus Editora, 2002.

Recebido em: 21 de junho de 2019.
Aprovado em: 15 de fevereiro de 2019.