



EDUCADI

**Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco - Chile**

Vol. 4 núm. 1 Enero - Junio 2019

ISSN 0719-7985

EQUIPO EDITORIAL

Director

Dr. Juan Mansilla Sepúlveda, Universidad Católica de Temuco, Chile

Editora

Dra. Sandra del Pilar Garrido Osses, Universidad Católica de Temuco, Chile

Consejo Editorial

Dra. Diana Soto Arango, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia.

Dr. Justo Cuño Bonito, Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.

Dr. Armando Martínez Moya, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.

Dr. Elmer Robles Ortiz, Universidad Privada Altenor Orrego, Trujillo, España

Dra. Sonia Valle de Frutos, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. España

Dr. Norman Denzin, University of Illinois. Urbana-Champaign, USA.

Dra. Antonella Tassinari, Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

Dr. Segundo Quintriqueo Millán, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Dr. José Rubens Lima Jardimino, Universidade Federal de Ouro Pret, Brasil.

Dr. Juan Marchena Fernández, Universidad Pablo de Olavide, España.

Dra. Vanessa Valdebenito Zambrano, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Dra. Tania Tagle Ochoa, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Dr. Daniel Quilaqueo Rapimán, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Dra. Claudia Huaiquién Billeke, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Dr. Alex Véliz Burgos, Universidad de Los Lagos. Osorno, Chile.

Dr. Gerardo Octavio Muñoz Troncoso, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Dr. David Duran Gisbert, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Dra. Graciela Cordero Arroyo, Universidad Autónoma de Baja California, México

Dr. Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

Dra. Teresa Oteíza Silva, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

Dr. Teun Van Dijk, Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, España.

Dr. Víctor López Pastor, Universidad de Valladolid, España.

Dr. Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla, España.

Dr. David Mellor, Deakin University. Victoria, Australia.

Consejo de Redacción

Mg. Juan Luis Nass Álvarez. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Revisor de Idioma

Mg. Laura M. Gómez Soto, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile

Asistente Editorial

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E A LÍNGUA DE SINAIS CHILENA (LSCH):
IDENTIFICANDO DIFERENÇAS E DISCUTINDO SINAIS
LA LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA (LIBRAS) Y LENGUA DE SEÑAS CHILENA (LSCH):
IDENTIFICACIÓN DE DIFERENCIAS Y DISCUSIÓN DE SEÑALES**

DOI: 10.19248xxxxx

Recibido: 01 de marzo de 2019

Aceptado: 22 de junio de 2019

Gustavo Rui Sousa DUARTE

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil
joelmavnduarte@hotmail.com

Joelma Vieira do Nascimento DUARTE

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil
joelmavnduarte@hotmail.com

Eduardo Gomes ONOFRE

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil
eduardo.onofre@orange.fr

Resumen: Este artículo tiene como objetivo principal discutir aspectos de las Libras y de la LSCH, enfatizando algunas diferencias básicas entre ambos idiomas. Por lo tanto, investigamos el alfabeto manual, los días de la semana y la familia en las mencionadas lenguas de señas. Con este fin, realizamos una búsqueda bibliográfica en sitios educativos de Chile y Brasil. Los resultados mostraron que las Libras y la LSCH son bastante diferentes en términos de alfabeto, movimientos de las manos y puntos de articulación. Al igual que en los idiomas orales, en los idiomas de señas también hay variaciones que ocurren según cada región o país, lo que no le otorga un carácter universal.

Palabras claves: lengua de señas; Libras; LSCH; Sordos

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal discutir aspectos da Libras e da LSCH, enfatizando algumas diferenças básicas existentes entre ambas línguas. Assim, investigamos o alfabeto manual, os sinais dos dias da semana e da família nas referidas línguas de sinais. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica em site educativos chilenos e brasileiros. Os resultados mostraram que a Libras e a LSCH são bastante diferentes quanto ao alfabeto, aos movimentos das mãos e ao ponto de articulação. Conforme acontece nas línguas orais, nas línguas de sinais também há variações que ocorrem de acordo com cada região e/ou país, o que não lhe atribui um caráter universal.

Palavras-Chave: Língua de sinais; Libras; LSCH; Surdos

Introdução

Compreendemos que aprender uma outra língua, no instante atual, é uma condição *sine qua non* para ampliarmos nossa interação com o mundo e os outros. 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. Em outras palavras, aprender uma Língua Estrangeira é parte da construção da cidadania.

Percebendo a importância de aprendermos uma outra língua, refletimos sobre aquele que compartilha a mesma nacionalidade com outrem, o colega compatriota, mas não existe uma interação entre eles, pelo fato de se comunicarem com o mundo e os outros por meio de uma língua diferente, como por exemplo os nossos companheiros surdos.

O sujeito surdo tem como primeira língua, uma língua de natureza visual-motora. No Brasil, a língua de sinais oficial da comunidade surda é a língua brasileira de sinais, a Libras. Cada país apresenta uma língua de sinais própria, a exemplo do Chile que tem a Língua de Sinais Chilena – LSCH. Enfatizamos a LSCH pelo fato da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, instituição que os autores do presente artigo têm vínculo, estabelece importante intercâmbio entre as principais universidades chilenas, assim como o vínculo acadêmico desses autores com diversos pesquisadores chilenos. Como resultado dessa parceria, podemos citar a organização de congressos e jornadas, assim como diversas publicações em importantes periódicos.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo principal discutir aspectos da Libras e da LSCH, enfatizando algumas diferenças básicas existentes entre ambas línguas.

Metodologia

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 a subjetividade e particularidade específica de cada sujeito. Sobre pesquisa qualitativa, Severino (2007, p.119) diz que: 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 básicas entre alguns sinais que compõem a Libras e a LSCH. Com o foco de discutir que cada país tem uma língua de sinais própria, investigamos o alfabeto manual das duas línguas de sinais, os sinais dos dias da semana e da família, por meio de uma pesquisa bibliográfica em site educativos chilenos e brasileiros, bem como utilizamos o dicionário de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e o site oficial da Organização Chilena “prosordos”. Esses dois últimos disponibilizam os sinais básicos da Libras e da LSCH, respectivamente. Em relação à pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p.122) afirma que: 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.

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 sujeito surdo e a forma que esse sujeito 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 social dos sujeitos com ou sem deficiência. É através da língua que o sujeito se identifica como ser social, histórico e cultural.

Neste contexto, os estudos da linguística têm 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 pelos sujeitos 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. Assim, citamos Saussure apud Quadros e Karnopp (2004, p.24):

(...) 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.

Dessa forma, podemos afirmar que as línguas naturais possuem suas características: gramática e sintaxe com dependências não locais, infinidade discreta e criatividade. Não se pode afirmar que apenas o conjunto de expressões orais pode ser denominado língua. Os sinais usados na língua de sinais podem também ser assim denominados por possuírem tais características citadas anteriormente.

Quadros e Karnopp (2004) relatam que em torno dos anos 1960, Stokoe em seus estudos afirmou 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”. Consoante à compreensão da deficiência, Diniz (2007) diz que a deficiência não deve ser percebida como um problema individual e sim uma questão social. A deficiência deve ser compreendida como mais uma forma de expressão corporal que estar presente no cotidiano, considerando que essa expressão é apenas uma das inúmeras presentes no universo humano. A sociedade, em pleno século XXI, ainda se apresenta pouco sensível à compreensão da diversidade corporal como um estilo de vida. As barreiras presentes, no cotidiano, restringem o sujeito com uma deficiência das principais atividades da vida social, a exemplo de ter autonomia nos espaços públicos. Nesses espaços as barreiras arquitetônicas e urbanistas estão fortemente presentes.

Quando falamos em deficiência, a ênfase sempre recai no que falta, na lesão, na limitação, no defeito, gerando sentimentos como desprezo, indiferença e/ou piedade. A sociedade compreende um corpo com deficiência como algo anormal, “fora de uma norma”. O conceito de normal foi construído pelos grupos dominantes, privilegiando sempre seus interesses, não levando em consideração a construção da identidade daquele corpo a partir de habilidades e dificuldades construídas nas interações sociais. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, apresentou um outro conceito 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)

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 tem 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 sujeitos com deficiência auditiva, cerca de 6,7 milhões, está concentrado nas áreas urbanas (BRASIL, 2010).

Em relação ao 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).

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 superar velhos estigmas em relação à tal sujeito. 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 os sujeitos 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 torna diferente. Preocupados com os estigmas que a concepção médica traz para a surdez, diversos estudiosos defendem uma concepção do sujeito surdo obedecendo uma visão sócio antropológica, a qual reconhece o surdo como um sujeito que não precisa ser testado periodicamente para que a sua surdez seja curada, assim como tem uma língua de sinais como sua língua natural. Para 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 León¹, por sua vez, resolveu utilizar esse método com pessoas surdas que moravam nos castelos dos senhores feudais.

¹ O espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584) foi um monge beneditino que ficou conhecido como o primeiro professor para surdos no mundo ocidental. Ponce de León fundou uma escola para surdos no Mosteiro de San Salvador na província de Burgos, Espanha.

Considerando que as línguas de sinais são línguas naturais, podemos afirmar que são um sistema linguístico legítimo e não um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. Para Gesser (1971):

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. (...) (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 Quadros e Karnopp (2004), Stokoe observou que 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, 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 brasileira, pois ela vem 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.

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. O modelo de educação bilíngue para surdos 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 primeira língua; e a segunda língua – na modalidade escrita – como meio de integração à sociedade ouvinte. Dessa forma, o sujeito estando inserido nas duas línguas, torna-se bicultural em um ambiente que respeita a cultura surda, como a cultura ouvinte.

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 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. 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 percebendo que o uso do oralismo, como método educacional nas escolas, tinha fracassado, com muitos alunos surdos, criaram o método da comunicação total, o qual 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 se comunicar com o mundo e com os outros, abrindo espaço para que a língua se torne autônoma, ocasionando a independência do surdo e sua inclusão na sociedade.

Conforme Silva (2005), as escolas, que cumprem suas funções sociais e políticas, têm compromisso com a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. Logo, a escolha da escola regular ou escola especial para surdo deve se basear na compreensão do respeito aos direitos humanos, cidadania, pluralidade cultural, da construção de conhecimentos e a formação do sujeito que forma sua própria opinião e expõe suas ideias, não sendo influenciado pela opinião de outros sujeitos ou de meios de comunicação.

Para Sunde (2019, p.43) “é necessário que os professores do ensino regular proporcionem situações de interação entre o aluno surdo e os demais alunos, para que isso desperte neles a motivação. (...). Os alunos surdos possuem uma linguagem riquíssima que deve ser compartilhada com os alunos ouvintes”.

A primeira escola especial para surdos 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 Hernest Huet. 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 no INES o Informativo Técnico-Científico Espaço cujos artigos são voltados para a educação do aluno surdo. O INES 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 sinais chilena criaram uma corporação nacional - “ACHIEL”, privada, autônoma, filantrópica e sem fins lucrativos, cujos membros trabalham em conservar, pesquisar e difundir a língua de sinais. Também há organizações não-governamentais no Chile 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 sinais chilena é igual tem os mesmos parâmetros das outras línguas, no nível sociolinguístico: 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.

Apresentação e discussão dos resultados

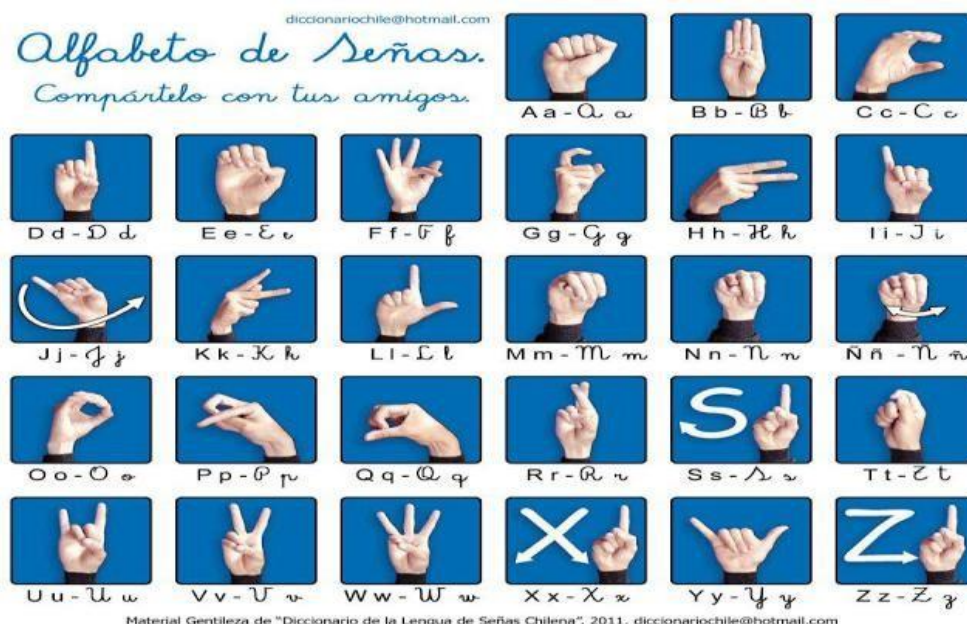
O alfabeto da língua de sinais: a libras e a língua de sinais chilena

Figura 1 – Alfabeto em LIBRAS



Fonte: Dicionário de LIBRAS - INES

Figura 2 - Alfabeto na LSCH

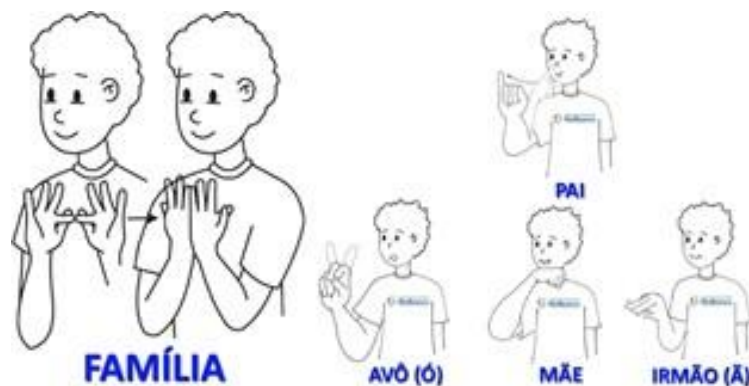


Fonte: prosordos.cl

Diante das figuras acima, observamos que existe uma diferença em 13 letras 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 ao alfabeto hispânico que tem uma letra a mais representada pela letra “Ñ”. Não analisamos a letra “Ñ” por sua inexistência no alfabeto manual brasileiro. Como se sabe, essa 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, essa 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.

Os sinais da família

Na Libras



DESENHOS: CRISTIANO KÖYAMA

Figura 3 – Sinal de Família e de seus membros em Libras.

Fonte: Dicionário de Libras- INES

Na LSCH

Figura 4 - Sinais de família e de seus membros em LSCH



Fonte: prosordos.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 religiosas no 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.

Os sinais dos dias da semana

Na Libras

Figura 5 - Dias da semana em LIBRAS



Fonte: Dicionário de LIBRAS - INES

NA LSCH

Figura 6 - Sinais dos dias da semana em LSCH



Fonte: prosordos.cl

Conforme observado nas Figuras 7, na Libras, os dias da semana são todos realizado no ponto de articulação superior, ou seja, na região da cabeça. Entretanto na LSCH, figura 8, os dias de semana 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 na LSCH, 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.

Considerações finais

Observamos que o alfabeto na LSCH se difere em muitos aspectos/parâmetros do alfabeto em Libras. 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” na LSCH e na 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. Conforme acontece nas línguas orais, nas línguas de sinais também há variações que ocorrem de acordo com cada região e/ou país, o que não lhe atribui um caráter universal.

Referências

- Bedusco, D. (2012). Correntes Comunicativas. Disponível em: <http://observacaonuaecrua.blogspot.com.br/2012/09/correntes-comunicativas-oralismo.html> Acessado em 15 de abril de 2018B.
- Brasil. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2012). Lei 10436/02. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2004). Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização Surdez. Brasília: Senado Federal.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Duarte, J.V.N; Costa, F.S.M.; Araújo Filho, G.C.; Soares Filho, G.F.; Lourenço, N.N. (2015). Uma reflexão sobre os conceitos de “ver” e “enxergar” à luz da Física. *In: Anais II Congresso Nacional de Educação*. Campina Grande: Realize.
- Fernandes, S. (2006). *Fundamentos para Educação Especial*. Curitiba: Ibpx.
- Ferreira, A.B.H. (2008). Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo.
- Gesser, A. (2009). LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial.
- Honora, M. (2014). Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização. São Paulo: Cortez.
- Kyle, J. (1999). O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. *In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. Processos e projetos pedagógicos*. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação.
- Lodi, A.C.B. Mélo, A. D. B. Fernandes, E. (2015). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2ª edição. Porto Alegre: Mediação.
- Pina, M.R.A. (2013). 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.

- Quadros, R.M. ; Karnopp, L.B. (2004). *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- SENADIS - Chile (2013). *Ministerio de Desarrollo Social*. Ciudad de Santiago.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez.
- Silva, I. R. (2005). *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da „deficiência“*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP.
- Siqueira, R.C. (2013). *Discussão do conceito de estigma tendo como referência o conceito fundador de Erving Goffman e autor. Trabalho de iniciação científica*. São Paulo: UNESP.
- Skliar, C.B. (1998). (Org). *A surdez: um olhar sob as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Tessaro, N.S. (2011). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Sunde, Rosário Martinho. (2019). *Intervenção psicológica: uma estratégia para a inclusão escolar das crianças surdas*. In: *Revista Educação Inclusiva, Campina Grande, PB, v.3, n.01, janeiro/junho*, p.32-45.
- UNESCO. (1999). *Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: UNESCO.

Sites consultados:

- www.ibc.gov.br/?itemid=94 acessado em 06 de março de 2018.
- www.ces.org.br acessado em 16 de março de 2018.
- construindohistoriahoje.blogspot.com.br/2014/10/breve-relato-sobre-aspectos-historicos.html acessado em 15 de abril de 2018.
- prosordos.cl/galeriadefotos.html acessado em 24 de abril de 2018.