

Língua, Identidade e Educação de Surdos

Tarcísio de Arantes Leite



Edição electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1912>

DOI: 10.4000/pontourbe.1912

ISSN: 1981-3341

Editora

Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo

Referência eletrónica

Tarcísio de Arantes Leite, «Língua, Identidade e Educação de Surdos», *Ponto Urbe* [Online], 2 | 2008, posto online no dia 30 dezembro 2008, consultado o 28 julho 2022. URL: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1912> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1912>

Este documento foi criado de forma automática no dia 28 julho 2022.



Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional - CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Língua, Identidade e Educação de Surdos

Tarcísio de Arantes Leite

NOTA DO AUTOR

O presente artigo é uma adaptação do capítulo "O contexto da pesquisa" de minha dissertação de mestrado (Leite, 2004).

- 1 O olhar da sociedade majoritária sobre a língua e identidade dos surdos mudou rapidamente nos últimos anos. Hoje, imersos num conturbado período de transição, vivemos uma situação repleta de conflitos e contradições. Por um lado, o discurso da diferença se coloca de maneira cada vez mais universal na fala de educadores, políticos, psicólogos, lingüistas, fonoaudiólogos etc. Enfatiza-se que devemos enxergar a surdez como uma “diferença que precisa ser respeitada e aceita”. Por outro lado, acredita-se que a “diferença” surda seja definida em termos de uma deficiência física; que a criança surda possa ter uma estruturação identitária sólida sem a convivência com outros surdos em sua infância, entre outros vários equívocos que revelam as limitações desse reconhecimento pleno da identidade surda.
- 2 Contradição parecida pode ser observada no que se refere ao reconhecimento pleno da língua de sinais brasileira (libras)¹. Por um lado, a libras é cada vez mais referida como uma língua natural pela sociedade brasileira. Os cursos se multiplicam pelo país, as pessoas se interessam em aprendê-la, e a língua ganha valor nos espaços públicos e privados. Entretanto, acredita-se que essa “língua” possa ser aprendida em cursos de um ou dois anos; que um professor polivalente possa ser capaz de, ao mesmo tempo, ensinar em português alunos ouvintes e, em libras, alunos surdos; que ser um ouvinte proficiente em conversações espontâneas na libras pressupõe a habilidade de saber interpretá-la, entre outros vários equívocos que revelam, novamente, as limitações desse reconhecimento da diferença surda.

- 3 É dentro deste contexto conflituoso e contraditório que propostas de educação de surdos têm sido reivindicadas e discutidas – o que de certa maneira é inevitável. Contudo, é importante chamar a atenção para a necessidade de aprofundar nossas visões sobre esses dois pilares da surdez: a língua e a identidade. De outro modo parece-me difícil pensar como uma educação de surdos de qualidade possa ser implementada no Brasil. Tal crítica se estende inclusive às propostas de ensino bilíngüe que, a despeito de minha simpatia, não estão isentas de se mostrarem aquém das necessidades e anseios da população surda e acabarem frustradas, caso seus planejadores não tenham claro o que a diferença lingüística e identitária dos surdos envolve e implica do ponto de vista educacional.
- 4 Esse reconhecimento da língua e identidade dos surdos não vai se dar da noite para o dia. São várias as barreiras que devemos enfrentar para que possamos alcançá-lo. Neste artigo, pretendo abordar algumas das questões mais gerais envolvidas nessa discussão, em primeiro lugar, refletindo sobre duas das possíveis razões pelas quais nossa sociedade encontra tanta dificuldade em ver o surdo efetivamente como um outro; e, em segundo lugar, refletindo sobre como certas atitudes sociais em relação à língua podem e devem afetar o estatuto lingüístico atribuído à libras.
- 5 Num segundo momento, a discussão se desloca para a questão do ensino bilíngüe para surdos. Primeiramente, buscarei justificar, com enfoque principalmente empírico, a necessidade desse tipo de política lingüístico-educacional para o caso dos surdos, refletindo neste contexto sobre as implicações da discussão sobre língua e identidade para a formação escolar da criança. Em seguida, discuto alguns desafios e especificidades que um ensino bilíngüe para surdos, diferentemente do ensino bilíngüe voltado para outras minorias lingüísticas, deve necessariamente considerar.
- 6 O artigo encerra com uma reflexão sobre as implicações da presente discussão para o modelo atual de inclusão – movimento que visa romper com a tradição de exclusão e discriminação de certos segmentos sociais na escola e na sociedade. O argumento central é o de que a inclusão, assim como toda política lingüística e educacional voltada para os surdos, tem buscado uma meta a qual todos compartilhamos: a de ver a comunidade surda socialmente integrada e exercendo efetivamente seus direitos e deveres como cidadãos brasileiros. A grande questão, então, são os meios que devemos construir de modo a se atingir esse fim. O presente artigo pretende trazer alguns subsídios básicos para o aprofundamento dessa reflexão.

Além do estereótipo do silêncio

- 7 No seu formidável conto *The country of the blind*², o escritor inglês H. G. Wells promove uma impactante desconstrução de nossas visões sobre normalidade e deficiência. Para isso, o autor constrói um mundo fictício peculiarmente distinto do nosso, de tal modo que várias das características às quais nós mais facilmente atribuímos o qualificativo “normal” fossem deslocadas para as margens da sociedade fictícia como algo “anormal”. A escolha do protagonista, Nunez, um jovem perfeitamente normal aos olhos de nossa sociedade mas não aos olhos da sociedade do conto, não poderia ter sido melhor: o escritor nos força a experimentar o gosto amargo da frustração e humilhação que o “outro”, o “diferente”, enfrenta ao perceber a incompatibilidade entre o modo como ele vê a si mesmo e o modo como a sociedade majoritária o vê. Adentrar o mundo fantástico do conto é uma experiência única, tendo

em vista que, em nosso dia-a-dia, é muito difícil conseguirmos nos deslocar da nossa posição auto-centrada e nos aproximarmos efetivamente de um olhar sobre “o outro” que não seja mediado por nossos preconceitos e estereótipos.

- 8 Um olhar rápido sobre títulos de produções sobre surdez, por exemplo, mostra como é comum nos referirmos ao mundo surdo de maneira estereotipada, mesmo quando o nosso objetivo é o de abrir os braços para a diferença. Referências ao mundo do silêncio, seja isso interpretado positiva ou negativamente, revelam a nossa dificuldade de aceitar o surdo para além de nossos referenciais, uma dificuldade que uma atenção redobrada sobre o mundo surdo pode superar. Por exemplo, muitos surdos leves e moderados, protetizados ou não, são capazes de ouvir uma gama variada de sons, embora não tenham acesso às frequências sonoras necessárias para se ouvir sons tais como a fala humana especificamente – o que afeta a sua relação com o mundo ouvinte de maneira mais direta. Até mesmo para os surdos congênitos severos e profundos, cuja audição é bem mais limitada, a idéia de “ausência de som” ou “silêncio” sequer tem um registro, como o tem para nós. A ausência de som, afinal de contas, pressupõe uma experiência sensível daquilo que, em contraposição, seja sonoro, experiência essa que surdos assim nunca tiveram ou que é para eles por demais ínfima para tornar-se significativa. A idéia de que o silêncio seja um conceito representativo do mundo surdo é um exemplo interessante de como até mesmo os defensores da diferença surda freqüentemente revelam uma limitação em seu reconhecimento dessa diferença.
- 9 Quando nos deparamos com um indivíduo pertencente a algum grupo étnico e/ou imigrante, tal como chineses, argelinos, bolivianos, entre outros, não duvidamos do fato de tais indivíduos possuírem identidades distintas da nossa. Um fato empírico é que essas pessoas tendem a conviver mais entre si, de modo que esse agrupamento deve ser resultado de uma identificação maior que sentem em relação aos membros de sua comunidade através da língua que falam, dos assuntos pelos quais mais se interessam, das roupas que usam, da religião que professam, entre uma série de outros aspectos. O conjunto desses elementos pode ser entendido como a tradição cultural desses indivíduos, que é edificada dentro de sua comunidade desde o nascimento da pessoa e que é constantemente negociada e re-significada a cada nova situação de enunciação cultural, seja na relação com os próprios membros de seu grupo, seja na relação com a sociedade majoritária.
- 10 Os surdos, enquanto grupo cultural, também possuem a sua tradição. Entretanto, em pelo menos dois aspectos essa tradição parece ter um sentido diferente daquele atribuído a grupos ouvintes: em primeiro lugar, no modo como essa tradição é edificada pelos surdos; e, em segundo lugar, nos elementos que compõem essa tradição e que a diferenciam das tradições presentes na sociedade majoritária. Esses dois aspectos, a meu ver, explicam em grande parte o modo como os surdos têm sido predominantemente vistos e tratados pela sociedade majoritária até os dias de hoje, bem como as dificuldades que eles enfrentam para superar essa visão e tratamento.
- 11 Sobre o primeiro aspecto, o caminho percorrido pelos surdos em sua constituição identitária se mostra particularmente distinto do caminho “natural” – se é que assim pode-se dizer – trilhado pelos chamados grupos étnicos. Ao contrário das minorias étnicas, a maioria esmagadora dos surdos não traz uma tradição cultural de seus berços, isto é, da família, que parece consistir, em nosso mundo ocidental, a instituição primordial de fomento cultural do indivíduo. Apenas cerca de cinco, de cada cem surdos, pertencem a famílias de pais surdos (Hall, 1989). O corolário dessa situação é

que os surdos não são vistos pela sociedade majoritária ouvinte como um outro exatamente. Para o senso comum, os surdos são ouvintes deficientes, isto é, uma manifestação patológica, ou desviante, do padrão social hegemônico de normalidade.

- 12 As origens da perspectiva patológica da surdez se encontram já na antiguidade (Capovilla, 2001: 1480-1). Por séculos, desenvolveu-se a crença de que o indivíduo surdo não seria educável. Aristóteles afirmava que todo o processo de aprendizagem se dava pela audição. Na Idade Média, acreditava-se que os surdos não poderiam se salvar, uma vez que não podiam ouvir a palavra de Cristo. Grandes filósofos como Kant e Schopenhauer afirmaram que o surdo seria incapaz de exercer o raciocínio e fazer abstrações. Tais visões se fortaleceram na era moderna através de uma filosofia educacional que preconizava a oralização e o abandono da língua de sinais como único meio de promover a integração do surdo na sociedade.

“

Numa ótica sociológica, no entanto, o surdo não é um deficiente, mas uma pessoa que tem uma forma de ver o mundo distinta da sociedade majoritária; os problemas enfrentados em sua vida não são físicos e intrínsecos ao indivíduo, mas de natureza política e relacional, pois residem precisamente no ponto de contato do indivíduo com uma sociedade despreparada para recebê-lo

”

- 13 Nas últimas décadas, porém, tem sido questionado o fato de a defasagem na formação de muitos indivíduos surdos ser acarretada pela surdez em si. Levantando esse questionamento, Wilcox (1994) afirma que a surdez pode ser explicada sob dois ângulos distintos. Numa ótica patológica, o surdo é classificado como um ouvinte deficiente; o cerne dos problemas enfrentados em sua vida é físico, está dentro do indivíduo; e o objetivo principal da educação é remediar esse problema físico da melhor forma possível (i.e. fazendo uso de próteses, cirurgias ou submetendo-o a um treinamento de oralização), buscando adaptar o indivíduo surdo ao mundo ouvinte. Numa ótica sociológica, no entanto, o surdo não é um deficiente, mas uma pessoa que tem uma forma de ver o mundo distinta da sociedade majoritária; os problemas enfrentados em sua vida não são físicos e intrínsecos ao indivíduo, mas de natureza política e relacional, pois residem precisamente no ponto de contato do indivíduo com uma sociedade despreparada para recebê-lo; nesse sentido, o objetivo principal da educação é o de estruturar-se para receber o surdo adequadamente dentro das particularidades que ele apresenta, estimulando-o ao máximo em suas potencialidades. Assim, Wilcox afirma:

“Se aceitarmos a visão patológica da surdez, e também acreditarmos que o conhecimento é externo ao indivíduo, então será natural atribuir a condição física do aluno surdo como sendo a fonte de suas dificuldades ... Entretanto, se acreditarmos que a surdez pode capacitar o indivíduo para uma visão de mundo diferente e que o conhecimento é construído ativamente, então poderemos esperar que as pessoas surdas venham a apresentar um entendimento de mundo diferente daquele apresentado pelas pessoas ouvintes” (p. 110).

- 14 O fato de a sociedade majoritária tratar a surdez como patologia traz algumas implicações para a busca de reconhecimento da identidade surda que precisam ser consideradas. Em nossa sociedade, grupos minoritários com profundas diferenças lingüísticas sempre coincidem com minorias imigrantes, isto é, estrangeiros cujo status

lingüístico e identitário diferenciado é reconhecido, embora o fato de pertencerem a outro povo ou nação possa vir a ser fonte de discriminação. Frente aos surdos, no entanto, o olhar discriminatório da sociedade majoritária assume uma perspectiva distinta. Não há, nem nunca houve, qualquer polêmica quanto ao fato de os surdos nascidos no Brasil serem considerados membros da nação brasileira, tal como qualquer outro cidadão ouvinte nascido aqui. Embora isso pareça constituir-se numa vantagem, o problema acarretado por tais circunstâncias não é menor: não somente a língua e cultura surdas carecem de um status igualitário frente à sociedade ouvinte; elas sequer são reconhecidas em sua diferença.

- 15 Nesse sentido, é interessante traçar um paralelo entre os surdos e os homossexuais. Não é coincidência o fato de ambos os grupos serem vistos como patologias pela sociedade majoritária, afinal de contas, tanto surdos como homossexuais nascem em famílias dentro das quais alguns aspectos importantes de sua identidade pessoal são vistos de maneira muito negativa. Tais aspectos, então, desde que não sejam suprimidos, tenderão a ser compartilhados (i.e. construídos social e politicamente) de modo tardio por esses indivíduos com outras pessoas em condição similar. Quando isso acontece, e quando a identificação com o grupo minoritário se torna mais uma fonte de fortalecimento da auto-estima do que de conflito para o indivíduo, esses tenderão a afastar-se de sua “família biológica”, aproximando-se mais e mais de sua recém-adquirida “família cultural”.
- 16 É em face desses fatos que, podemos dizer, o caminho para a constituição identitária e cultural percorrido pelos surdos se mostra inverso àquele percorrido por outras minorias lingüísticas. Esses últimos nascem imersos numa cultura distinta da majoritária e, com o contato cultural tardio, movem-se (ou podem mover-se) da “periferia” cultural trazida do berço em direção ao “centro”; os surdos nascem imersos na cultura majoritária e, com o contato tardio com a comunidade surda e o aprendizado da língua de sinais, movem-se (ou tendem a mover-se) do “centro” cultural ouvinte em direção à “periferia”. No que diz respeito à luta pela emancipação social, as minorias imigrantes lutam para receber igual consideração e, desse modo, serem respeitadas em sua diferença; os surdos lutam primeiro para serem reconhecidos como diferentes, para somente então, alcançarem a consideração e o respeito que lhes é devido³.
- 17 Um segundo diferencial no sentido da tradição trazida pelos surdos se refere aos aspectos que a constituem e que a distinguem das tradições presentes na sociedade majoritária. De maneira geral, parece claro até mesmo para aqueles que convivem com surdos diariamente que, na grande maioria dos aspectos, tais como hábitos alimentares, vestuário, formas de lazer, crenças religiosas, entre outros, os surdos pouco ou nada se diferenciam da cultura ouvinte hegemônica – não mais do que qualquer indivíduo ouvinte poderia se diferenciar dela. Tal questão costuma ser levantada por aqueles que consideram a idéia de uma identidade ou cultura surda superestimada. Por outro lado, um diferencial marcante e incontestável dessa tradição é a língua de sinais utilizada pela comunidade surda e as formas de comunicação particulares da interação sinalizada que decorrem, em grande parte, dessa diferença lingüística.
- 18 Os críticos que apontam essa limitação na perspectiva de uma tradição surda parecem não se dar conta do peso que a diferença lingüística possui na construção de diferentes identidades. Afinal de contas, é também um fato empírico que os surdos, assim como os indivíduos de vários grupos minoritários, revelam uma forte tendência a conviver mais entre si. Sendo assim, podemos pressupor também para o caso dos surdos que esse

agrupamento deva ser resultado de uma identificação maior que sentem em relação aos membros de sua comunidade através de um ou mais aspectos compartilhados pelo grupo. Se os aspectos geradores dessa identificação parecem estar praticamente restritos ao elemento lingüístico nesse caso, isso não invalida a idéia de que o grupo também deva construir coletivamente a sua própria tradição; apenas torna essa tradição singular tendo em vista as circunstâncias sociais em que a comunidade surda se constitui e se estabelece.

- 19 De fato, diferentemente do que a sociedade ouvinte pensa, o quanto uma pessoa se vê e é vista por outros surdos como membro ou não da comunidade não depende tanto do grau de sua perda auditiva. Wilcox & Wilcox (1997: 65-6), referindo-se aos estudos de Baker-Shenk e Cokely (1980), apontam que são quatro os critérios principais relacionados a essa identificação: o critério lingüístico (i.e. o fato de a pessoa ter uma boa proficiência na língua de sinais do país); o critério social (i.e. o fato de a pessoa conviver com membros da comunidade cotidianamente, estabelecendo relações sociais, afetivas, profissionais etc); o critério político (i.e. o fato de a pessoa participar da luta política da comunidade pela conquista de direitos sociais indiscriminadamente restritos aos ouvintes) e o critério audiológico (i.e. o fato de a pessoa possuir uma perda auditiva em algum grau).
- 20 Estabelecer o fator lingüístico como o elemento identitário primordial para a constituição da comunidade surda e da tradição cultural que ela cultiva não parece ser, de fato, um exagero. Tanto o critério social quanto o político, por exemplo, parecem tomar o critério lingüístico como pressuposto. A convivência na comunidade surda, por exemplo, exige a habilidade para efetivamente participar de suas redes de interação, o que só pode ser realizado por pessoas proficientes em libras. Assim, quanto maior a limitação lingüística, maior a restrição de participação na vida social dos surdos. Igualmente, a vida política da comunidade surda está intimamente ligada ao histórico de discriminação lingüística que o grupo tem continuamente experimentado nos mais diversos âmbitos sociais – família, educação, saúde, entretenimento etc. – e a luta pelo reconhecimento lingüístico com o fim de superação dessa situação discriminatória.
- 21 De fato, a própria vivência junto à comunidade surda mostra que existe uma hierarquia desses critérios. Muitos intérpretes ouvintes são tão fluentes em libras e tão envolvidos na vida social e política da comunidade que se vêem e são vistos como totalmente integrados ao mundo surdo. Por outro lado, muitas pessoas com perdas auditivas que foram oralizadas na língua portuguesa por toda a vida, que não puderam ou não quiseram aprender a libras e que não se envolveram na vida social e política dos surdos, encontram grandes dificuldades para se integrar à comunidade – nos casos em que tais pessoas sentem alguma identificação tardia com os surdos sinalizados, o que nem sempre acontece. Tais conflitos de identidade só podem ser explicados considerando-se que o elemento crucial de definição da comunidade, em seus próprios termos e não sob o olhar estereotipado da sociedade majoritária, não é a sua condição audiológica, representada pela metáfora do silêncio, mas a condição lingüística. Nesse sentido, fica evidente o quanto o reconhecimento lingüístico pleno da libras, como uma língua natural marcadamente distinta do português, deverá contribuir para o reconhecimento da própria identidade surda.

Atitudes sociais em relação à língua de sinais

- 22 Quando consideramos todas as variantes lingüísticas utilizadas por comunidades de fala – as variantes de uma nação, e na nação, as de uma região, e numa região, as de grupos sociais, e nesses grupos sociais, as individuais, e no nível individual, as realizadas de acordo com as contingências imediatas da interação social – concluímos que a noção do que constitui uma língua se trata, na verdade, de uma grande abstração lingüística. Mais do que isso, concluímos que o critério lingüístico, em si, não basta, e que são fatores em grande parte extrínsecos à linguagem que, em última instância, determinam a existência ou não de uma língua aos olhos da sociedade.
- 23 Fishman (1972: 24-28) enumera, nesse sentido, quatro atitudes sociais que se mostram fundamentais para o reconhecimento de uma dada variante como língua: historicidade (i.e. a variante deve possuir uma trajetória histórica associada a algum movimento nacional ou ideológico); vitalidade (i.e. a variante deve ser empregada por um grupo social cotidianamente nas mais diversas funções diárias); padronização (i.e. a variante deve possuir uma relativa unidade num dado espaço social, resultado de sua aceitação como uma variante de maior prestígio); e autonomia (i.e. a variante deve ter um sistema lingüístico que se mostre independente de outras línguas já reconhecidas).
- 24 A historicidade da libras, cultivada pelo movimento dos surdos brasileiros em busca de sua afirmação, tem sua origem na França, já na época moderna. Com o objetivo de traçar essa historicidade, no entanto, é preciso voltarmos nossa atenção para o campo educacional, principalmente – e, no que concerne à historicidade das mais diversas línguas de sinais do mundo, a necessidade desse direcionamento não é de se surpreender. Isso porque – com raras exceções, como por exemplo o caso da ilha de Martha's Vineyard nos Estados Unidos, ou da tribo de Urubu-Kaapor no Brasil⁴ – é somente no meio escolar que as crianças e adolescentes surdos encontram uma oportunidade de conviver cotidianamente com outros surdos, possibilitando dessa maneira a emergência de redes de interação em uma língua de sinais „impossíveis de serem estabelecidas num ambiente familiar, onde cada surdo se encontra em geral isolado e incapaz de desenvolver-se lingüisticamente, dada a sua inacessibilidade à língua oral.
- 25 Foi através das anotações pessoais de um educador, conhecido como abade de l'Epée, que se tem hoje acesso a um dos primeiros registros da língua de sinais utilizada pelos surdos franceses no século XVIII – língua essa que, por razões históricas, acabou por se tornar a língua-mãe da libras. L'Epée notou que, em situações naturais de interação entre surdos, esses comunicavam-se sempre em sinais. Tal observação levou-o a perceber a importância de utilizar o canal gestual-visual na comunicação com seus alunos surdos, ao invés do canal oral-auditivo enfatizado em outras abordagens, como a oralista⁵. As mesmas observações do abade, contudo, levaram-no também a concluir que os sinais então utilizados pelos surdos, estruturados de maneira distinta daqueles encontrados nas línguas orais, seriam desconexos e agramaticais. L'Epée desenvolveu, com base nessa conclusão, um sistema sinalizado que consistia no léxico da língua de sinais francesa da época acrescido de sinais inventados referentes a palavras gramaticais da língua oral francesa, como conjunções, preposições, artigos e cópulas (Wilcox & Wilcox, 1997).
- 26 Essa abordagem, que se difundiu por boa parte da Europa e dos Estados Unidos (Lane et al., 1996: 53), acabou chegando ao Brasil na segunda metade do século XIX. No ano de

1855, um francês de nome H Ernest Huet, herdeiro da tradição educacional francesa iniciada por l'Épée, seria convidado pelo imperador D. Pedro II para iniciar a educação dos surdos brasileiros. O meio de ensino consistia basicamente no uso de um alfabeto manual e de um sistema sinalizado derivado da língua de sinais francesa (LSF). Como não havia escolas de surdos no Brasil, Huet solicitou ao imperador a fundação de uma, e no dia 26 de setembro de 1857 seria então fundado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Educação de Surdos-Mudos – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES –, a primeira escola de surdos do Brasil.

- 27 A carência de pesquisas lingüístico-históricas sobre a libras não nos permite saber se havia uma língua de sinais utilizada por surdos no Brasil anteriormente à vinda de Huet ao país e à inauguração da primeira escola de surdos no Rio de Janeiro – embora seja plausível assumir que houvesse, em especial nos grandes centros urbanos onde o potencial de agrupamento dos surdos era maior. Apesar disso, no ano de 1910, a fundação da Associação Brasileira de Surdos-Mudos aponta para o estabelecimento de um grupo cuja língua e cultura iam, pouco a pouco, se firmando de maneira particular em meio à sociedade brasileira ouvinte. A hipótese mais provável é a de que – de maneira similar às propostas sobre a formação da língua de sinais americana (ASL) nos Estados Unidos (Lane et al, 1996) – a língua de sinais que hoje conhecemos como libras seja resultado de um processo de crioulização de pidgins, ou línguas de contato, emergentes nas antigas escolas de surdos, cujas fontes seriam o sistema sinalizado derivado da LSF, que fora importado na educação especial dos surdos brasileiros, e os sinais caseiros próprios de cada aluno, trazidos de diferentes localidades do país. Além disso, como já apontado, é plausível a hipótese de que esse processo tenha sido também afetado pela existência de alguma língua de sinais local, já existente entre alguns dos surdos brasileiros anteriormente à vinda de Huet.
- 28 Nas décadas que se seguiram à fundação do INES, os sucessivos diretores acabaram por demonstrar diferentes atitudes em relação ao uso da língua de sinais na escola. Alguns se mostraram mais abertos e admitiram seu uso irrestrito entre os alunos, bem como entre esses e os professores. Outros diretores mostraram-se mais conservadores e exigiram como meio de comunicação na escola, por exemplo, apenas o uso do alfabeto manual, auxiliado por um bloco de papel e caneta onde se pudessem escrever palavras e frases⁶. Em 1910, contudo, a influência do Congresso de Milão acabaria se estendendo também ao Brasil, repercutindo na proibição definitiva do uso da libras nas escolas de surdos e implantando-se, a partir de então, a abordagem oralista de ensino de maneira generalizada⁷.
- 29 Embora a consolidação dessa abordagem oralista tenha representado uma barreira para o desenvolvimento pleno da libras, a vitalidade dessa língua demonstrou uma força incomum. Durante as muitas décadas em que foi estigmatizada, desacreditada, desestimulada ou até mesmo proibida pela política educacional oficial, a libras – assim como as demais línguas de sinais do mundo – foi capaz de sobreviver porque havia surdos que resistiam, insistindo em se comunicar uns com os outros em sua língua natural. Ao concentrar os surdos em escolas especiais por todo o país, o oralismo acabou por cultivar sementes que nunca pretendeu fazer florescer, uma vez que deu margem para que os surdos utilizassem a escola como um núcleo de agregação comunitária em que sua língua e identidade pudessem ser construídas e cultivadas – mesmo que, se necessário, às escondidas. Não fosse a vitalidade da libras durante esse longo período, a força com que a proibição da sinalização se impôs em todo o país

poderia perfeitamente ter como corolário o seu desaparecimento definitivo no Brasil, como de fato já ocorreu com várias línguas indígenas.

- 30 A notável vitalidade da libras e das demais línguas de sinais do mundo parece se nutrir não apenas do valor simbólico a ela atribuído por seus usuários surdos, que a enxergam como um precioso patrimônio cultural, mas também da própria condição audiológica dos surdos. As línguas de sinais são as únicas línguas que pessoas surdas podem aprender naturalmente, isto é, sem o intermédio de instrução; são também as únicas línguas que podem estruturar uma interação face-a-face da qual os surdos possam participar de maneira plena, sem restrições de acesso ao que se passa. Tais circunstâncias impelem os indivíduos surdos a se aterem à língua de sinais a qualquer custo e confere força simbólica ainda maior a essa língua. De fato, as histórias de vida de surdos brasileiros freqüentemente remetem ao momento em que viram a libras pela primeira vez como um momento único de fascínio e libertação; uma água divisora em suas vidas (e.g. Leite, 2004).
- 31 A vitalidade das línguas de sinais, então, acabou por impulsionar o seu processo de padronização, bem como por dar início à conquista de sua autonomia. Isso se deu quando, na segunda metade do século XX, a forma de comunicação sinalizada que os surdos utilizavam a despeito de todas as discriminações começou a chamar a atenção da comunidade científica, o que resultou na publicação de uma série de estudos acadêmicos sobre as línguas de sinais. O passo inicial nesse empreendimento foi dado pelo lingüista norte-americano William C. Stokoe, através de seus estudos da ASL nos Estados Unidos, na década de 60. Sua principal contribuição foi a publicação do Dictionary of American Sign Language – em parceria com Dorothy Casterline e Carl Croneberg – livro que oferecia uma análise descritiva da ASL dentro do modelo estruturalista da lingüística de sua época, além de trazer um olhar sobre a surdez de um ponto de vista social e não mais patológico.
- 32 Esse estudo abriu as portas para uma rica área de conhecimento ainda não explorada. Nas décadas subseqüentes, pesquisas relacionadas com as diferentes línguas de sinais espalhadas pelo mundo aumentaram significativamente, principalmente nos países mais desenvolvidos da Europa e da América do Norte. A publicação de novos dicionários e gramáticas, primeiro com a ASL e mais tarde com outras línguas de sinais no mundo, conferia cada vez mais prestígio a essas línguas, que progressivamente passavam a ser vistas como línguas naturais, com autonomia não somente em relação às línguas orais, mas também em relação umas às outras.
- 33 Um trabalho decisivo, nesse sentido, foi a pesquisa desenvolvida por Klima e Bellugi (1979). O livro *The Signs of Language* viria consolidar a descoberta de Stokoe de que línguas de sinais como a ASL estavam estruturadas de acordo com os mesmos pilares das línguas naturais orais: a arbitrariedade/convencionalidade do signo e a dupla articulação. Klima e Bellugi mostraram que a modalidade gestual-visual impunha diferenças marcantes na estrutura fonológica e morfossintática das línguas de sinais, e que a aparente ausência de gramática nessas línguas não passava de uma incompreensão quanto aos seus mecanismos gramaticais peculiares. As línguas de sinais, comumente tidas como línguas artificiais, inventadas e baseadas nas línguas orais, ganharam a partir de então um forte impulso para alcançar sua autonomia enquanto sistemas lingüísticos independentes desenvolvidos naturalmente.
- 34 No Brasil, a ampliação da padronização e a conquista da autonomia da libras tiveram início mais recentemente, embora o atual reconhecimento da libras aqui revele avanços

muitas vezes não vistos em países onde as pesquisas já estão bem mais avançadas. Uma frente de pesquisa precursora no Brasil foram os estudos conduzidos por e sob a coordenação de Lucinda Ferreira Brito no Rio de Janeiro, a partir da década de 80 (e.g. Ferreira Brito, 1984; 1988; 1990; 1995). A partir daí, os estudos lingüísticos voltados para a libras ampliaram-se progressivamente e hoje caracterizam um campo em grande expansão.

- 35 A conquista de autonomia de línguas que foram por tanto tempo estigmatizadas, contudo, é lenta e gradual, e as repercussões de todas essas pesquisas nunca se dão de maneira plena ou imediata nos âmbitos sociais que estão além da academia ou mesmo do campo de estudos lingüísticos. Na educação, por exemplo, o primeiro redirecionamento na abordagem educacional de surdos que se seguiu a essas pesquisas, a chamada abordagem da comunicação total, não implicou ainda uma aceitação completa da língua de sinais. De acordo com essa abordagem, o objetivo de desenvolver a língua oral nos surdos poderia ser alcançado não apenas através do treino intensivo dos alunos com a língua oral, como no oralismo, mas por todos os recursos possíveis, inclusive os sinais. Em geral, permitia-se nessa abordagem, desde a fala, passando por uma série de sistemas artificiais de sinais baseados nas línguas orais, até as línguas de sinais propriamente ditas. O objetivo era o de abrir tantos canais de comunicação quantos fossem possíveis na interação com os alunos surdos (Capovilla, 2001: 1482-3).
- 36 A grande contribuição dessa abordagem, no entanto, não foi a eficácia de sua aplicação, mas principalmente o fato de tornar os profissionais envolvidos na educação de surdos mais sensíveis à necessidade de se comunicar com seus alunos por meio de sinalização. No âmbito prático, na verdade, ficou evidente que esse avanço ainda estava muito aquém do ideal. O crescente volume de pesquisas sobre a estrutura e o léxico das línguas de sinais destacava cada vez mais a autonomia dessas línguas, o que tornava mais e mais patente a incompatibilidade estrutural e lexical entre as línguas orais e as línguas de sinais. Tal constatação demonstrava ser inviável uma prática típica da comunicação total, de empregar os sinais concomitantemente à fala oral. Foi quando tais fatos começaram a se tornar mais patentes, entre as décadas de 80 e 90, que se começou a considerar mais seriamente a pertinência de uma política de ensino bilíngüe para surdos.
- 37 Esse quadro geral sobre a historicidade, vitalidade, padronização e autonomia da libras constitui um retrato sociolingüístico da comunidade surda bastante introdutório. Muitas pesquisas são necessárias para aprofundar o nosso conhecimento sobre vários dos aspectos que cercam a questão, tais como: o contexto sócio-histórico em que a libras se originou e se consolidou; as influências de outras línguas ou políticas educacionais sobre a gramática da libras; as características gramaticais, lexicais e discursivas da libras num recorte sincrônico; o repertório das variantes que coexistem em diferentes círculos sociais no âmbito nacional, entre outros vários aspectos. Somente com tais estudos, poderemos ampliar nossas bases de reivindicação para uma inclusão efetiva da libras na educação de surdos, através de uma política de ensino que reconheça a legitimidade da língua e identidade surdas de maneira plena.

O caminho rumo a uma educação bilíngüe para surdos

As promessas da educação bilíngüe

- 38 Pesquisas têm evidenciado que a proposta de ensino bilíngüe para minorias se mostra não somente a alternativa mais ética mas também a mais eficaz no sentido de otimizar o desenvolvimento lingüístico, cultural, cognitivo, psicológico e, conseqüentemente, o potencial escolar de crianças de grupos minoritários, como é o caso dos surdos. Embora pesquisas sobre o assunto ainda sejam escassas no Brasil, diferentes modelos de educação bilíngüe têm sido investigados nos locais em que eles têm sido experimentados – os Estados Unidos sendo um dos principais locais –, revelando de maneira consistente os benefícios que podem ser alcançados adotando-se tal política para a educação de minorias⁸.
- 39 Antes de trazer essas pesquisas para discussão, contudo, uma distinção crucial deve ser feita sobre o contexto em que elas se inserem: a diferença entre o chamado bilingüismo de elite e o bilingüismo popular (Paulston, 1980). Sabemos que nunca houve qualquer obstáculo político e educacional para a promoção do bilingüismo para as classes média e alta; pelo contrário, a opção pela aquisição de uma segunda língua (L2) por pessoas desse grupo social foi sempre vista com muito bons olhos pela sociedade majoritária. Uma situação bastante diferente se coloca na situação social de grupos minoritários. Para eles, os obstáculos políticos e educacionais para a aceitação social de um ensino bilíngüe colocam-se de maneira constante. E tal fato ocorre justamente num contexto social em que, ao contrário do anterior, o bilingüismo não é uma opção mas uma necessidade de sobrevivência, uma vez que a língua da sociedade majoritária, fundamental para o sucesso acadêmico e profissional, difere da primeira língua utilizada pelo grupo (L1). È nessa última condição, e não na primeira, que os surdos se encontram, daí a necessidade de que as pesquisas aqui reportadas devam ser lidas num contexto social de bilingüismo popular.
- 40 Baral (1980) realizou um levantamento de pesquisas sobre os efeitos da mudança lingüística a que os alunos de grupos minoritários são submetidos em escolas monolíngües (i.e. abandono da L1 em favor da L2), bem como sobre os efeitos da preservação da L1 dos alunos em programas bilíngües. O levantamento – que envolveu países tão diversos quanto Estados Unidos, México, Peru, Paraguai, Suécia, Rússia, entre outros – reporta a conclusão quase consensual de que a manutenção do uso da L1 como meio de instrução tem um papel decisivo para o sucesso escolar da criança. Ao mesmo tempo, o abandono da L1 pela escola, substituindo-a pela língua majoritária, aponta para resultados diametralmente opostos.
- 41 Sucesso acadêmico de crianças em programas de imersão na L2 (i.e. programas em que a L2 é utilizada exclusivamente) também é reportado mas - é interessante notar - somente em situações em que as habilidades comunicativas e escolares da criança na L1 já estão consolidadas. É o caso, por exemplo, de crianças imigrantes que ingressaram com idade bem mais avançada na escola do país-destino e que já haviam passado por algum processo de escolarização na L1 em seus países de origem; é o caso, ainda, de estudantes das classes média e alta, também já escolarizados na L1, que mais tarde buscaram escolas de imersão em L2 a fim de intensificar a sua prática nessa língua – uma situação típica do bilingüismo de elite. No caso de alunos de grupos minoritários em fase inicial de escolarização, por outro lado, a exclusividade no uso da L2 em

programas de imersão se dá sob condições bastante adversas: sem que o aluno tenha quaisquer habilidades escolares, orais ou escritas, na L1; sem que o professor seja um bilíngüe proficiente, capaz de entender e atender às necessidades do aluno na L1; sem que os alunos venham de um ambiente familiar em que a alfabetização seja valorizada; e sem que a língua e cultura trazidas pelo aluno carreguem um status não-deficitário⁹. Desse modo, até mesmo nos casos em que os resultados de pesquisas sobre programas de imersão se mostram positivos, a conclusão levantada por Baral ainda se mostra consistente: tais programas só são eficientes para grupos cuja L1 possui status social elevado; raramente para minorias socialmente estigmatizadas e economicamente desprivilegiadas.

- 42 Cummins (1981) ajuda a refinar a discussão sobre o papel da língua materna na escolarização combatendo a idéia de que o uso constante da L2 em casa seja benéfico ao progresso acadêmico dos alunos – ou que, como diz o senso comum, quanto mais o aluno utilizar a língua majoritária, mais rápido será o seu aprendizado e o seu ajuste à cultura majoritária. Citando uma série de pesquisas, o autor mostra que o progresso acadêmico não está relacionado à quantidade de interação na L2, mas fundamentalmente à qualidade da interação experimentada pela criança com adultos, em qualquer língua que seja. Quando os pais da criança não se sentem confortáveis com a língua majoritária, por exemplo, seu eventual desejo de comunicar-se com a criança nessa língua pode acabar se mostrando prejudicial, e não benéfico, para o desenvolvimento escolar de seu filho.
- 43 Krashen (1982) traz como suporte para a proposta de ensino bilíngüe a teoria por ele desenvolvida sobre aquisição de L2. Elaborada de acordo com cinco hipóteses fundamentais (i.e. a hipótese da aprendizagem-versus-aquisição; a hipótese da ordem natural; a hipótese do monitoramento; a hipótese do input; e a hipótese do filtro afetivo), a teoria ressalta o papel preponderante da aquisição (inconsciente) da L1 sobre a aprendizagem formal (consciente) da L2. Dentro do modelo, os únicos fatores que apontam como variáveis determinantes para a aquisição de L2 são o input compreensível (i.e. exposição a um uso da língua um pouco mais complexo do que aquele que o aluno conhece, embora sempre de maneira sempre significativa) e o filtro afetivo (i.e. a baixa ansiedade, elevada motivação e forte auto-estima do aluno) (p. 62). A teoria de Krashen teve enorme repercussão no campo de ensino de L2, pelo fato de ser uma das poucas teorias a ser alimentada por dados empíricos de pesquisas.
- 44 De acordo com Krashen (1981), é clara a implicação dessa teoria para o ensino de minorias. Se todo estudante de línguas deve ser exposto a fontes de input compreensível, conclui-se que isso não pode ser conseguido simplesmente colocando-se a criança em idade escolar para ouvir uma língua que ela não conhece – e que se apresenta para ela como puro ruído. Ao contrário, deve-se oferecer à criança instrução na língua nacional através de aulas que empreguem metodologias de ensino de L2, onde tanto o contexto da instrução quanto o nível lingüístico do professor são trabalhados de modo a tornar o input sempre significativo para o aluno. Isso não quer dizer que as matérias curriculares devam ser postergadas para os anos mais avançados de escolarização, esperando que o aluno tenha um bom domínio da L2; significa, sim, que essas matérias devem ser ministradas desde o início na própria L1 do aluno. Vendo o professor utilizar uma língua que ele compreende e com a qual ele se identifica, cresce a possibilidade de a ansiedade desse aluno ser minimizada e a sua auto-estima fortalecida, o que contribuiria para aumentar sua motivação. Além disso, o progressivo

domínio das matérias acarretaria um desenvolvimento da cognição e do conhecimento prévio dessa criança que, em última instância, contribuiriam para a aquisição da L2. Dando força às suas hipóteses, Krashen traz dados de pesquisas empíricas de outros pesquisadores que se mostram consistentes com tais predições.

- 45 Apesar dessas evidências apontarem para a validade do ensino bilíngüe, é preciso ter em mente que diferentes programas bilíngües apresentam diferentes características e circunstâncias, aspectos esses que precisam ser considerados em conjunto na avaliação de cada um desses programas. Um desses aspectos, analisado por Cummins (1998), refere-se aos diferentes tipos de ensino bilíngües. O autor aponta, com base num levantamento de pesquisas, que muitas das apreciações negativas sobre ensino bilíngüe na literatura educacional se referem a programas bilíngües que não buscam de fato desenvolver a L1 dos estudantes. Isso significa que, mesmo admitindo a importância de se manter a L1 dos alunos como meio de instrução no período inicial de escolarização – evitando as conseqüências negativas da mudança lingüística destacadas por Baral –, tais programas ainda aspiram ao monolingüismo como meta final, atribuindo à L1 dos alunos um papel apenas transitório e adaptativo.
- 46 Do ponto de vista lingüístico, essa proposta de ensino bilíngüe, chamada modelo bilíngüe de transição, está fundamentada numa suposição sobre a aquisição de duas línguas, que também é sustentada pelos programas de imersão e que Cummins afirma ser contraditória aos dados empíricos de pesquisas. Trata-se da crença de que o tempo investido na L1 em nada contribua, ou até mesmo seja prejudicial, atuando como obstáculo para a aquisição de proficiência na L2, e que, por essa razão, a L1 deva ser abandonada tão logo quanto possível. Contraopondo-se a essa idéia, Cummins propõe o conceito de proficiência subjacente comum. De acordo com esse conceito, desde que a instrução na língua materna seja eficiente, a transferência de habilidades da L1 para a L2 vai ocorrer, bastando apenas que o aluno seja suficientemente exposto a essa L2 (na escola ou na comunidade) e que tenha motivação para esse aprendizado (p. 3). Com base nessa conclusão, Cummins propõe então um modelo bilíngüe de manutenção, isto é, um ensino que invista na instrução da L1 de maneira tão ou mais incisiva do que é investido na instrução da L2 – proposta também favorecida por autores como Fishman (1979), que se refere a esse tipo de programa como educação bilíngüe completa.
- 47 Do ponto de vista cognitivo, os argumentos de Cummins em favor da necessidade de manutenção e desenvolvimento da L1 encontram suporte teórico principalmente nos trabalhos dos psicolingüistas cognitivos. Segundo Saviile-Troike (1991), a aquisição e o desenvolvimento da competência na L1 facilita o processo de aquisição da L2 em parte por equipar a criança com uma variedade de frames, roteiros e esquemas, que permitem a ela inferir os significados de situações similares em uma L2, mesmo que essa seja uma língua ainda desconhecida. Tais frames, roteiros e esquemas são representações abstratas do conhecimento e se desenvolvem a partir de, e que são trazidos para, os processos comunicativos interpessoais. Essas representações são estruturadas a partir de situações recorrentes (e.g. manipular objetos, ler um texto, ir a um restaurante etc) e envolvem conhecimento de partes e relações, do cenário, da identidade e função dos participantes, de seqüências de atividades esperadas, de regras de interação e normas de interpretação, entre outras. Quando os alunos começam a aprender uma L2, eles nunca aprendem cada conceito a partir do zero; eles os interpretam em termos dessas representações que já possuem, fazendo eventuais ajustes a depender da novidade com que os novos esquemas se apresentam a eles. Ao

tornar as situações de interação bem mais significativas, a experiência prévia rica na L1 permite, então, uma otimização na aquisição e no desenvolvimento da L2.

- 48 Do ponto de vista cultural, o ensino bilíngüe de transição mais uma vez parece compartilhar a visão de um programa de imersão: apenas a cultura majoritária é que têm valor e que deve ser almejada ao final da escolarização. Enquanto em programas de imersão essa meta é buscada por meio da negação de qualquer papel à L1 na escolarização dos alunos, no caso do ensino bilíngüe de transição essa meta se reflete na atribuição de um papel meramente instrumental à L1. Cummins (1981) ressalta, nesse sentido, que uma das principais razões para o sucesso de programas bilíngües é justamente o fato de valorizarem a identidade dos alunos, buscando encorajá-los a ter orgulho de sua língua e de sua bagagem cultural como bens em si. Essa valorização, que as pesquisas têm demonstrado ser psicologicamente fundamental para o sucesso escolar do aluno, só pode ser realizada em programas bilíngües de manutenção, que acreditam na importância de se preservar e desenvolver tanto a língua e cultura minoritária quanto a majoritária, durante todo o período de formação.
- 49 Um outro aspecto também analisado por Cummins (1981) que levou muitos programas bilíngües a serem precipitadamente julgados fracassados refere-se ao desconhecimento, por parte dos profissionais da escola, da diferença entre proficiência comunicativa e acadêmica numa língua. O primeiro tipo, que se caracteriza pela habilidade do falante de comunicar-se em situações cotidianas de contato face-a-face, ocorre sempre dentro dos chamados contextos ricos, em que a necessidade de elaboração lingüística é minimizada pela riqueza de informações contextuais do ambiente físico e social compartilhado. Já o segundo tipo de proficiência lingüística, a acadêmica, se caracteriza pela habilidade do falante de comunicar-se a respeito de assuntos acadêmicos mais abstratos, tanto por meios orais quanto escritos. Diferentemente do primeiro caso, esse uso da língua se manifesta nos chamados contextos reduzidos, em que a ausência de informações contextuais do ambiente físico e social compartilhado exige do falante um alto grau de elaboração lingüística para compreender e fazer-se compreender.
- 50 O desconhecimento a respeito da distinção entre ambos os níveis de proficiência fez com que fossem criadas expectativas não-realísticas em relação a muitos programas bilíngües. Os educadores esperavam que, tão logo a criança do grupo minoritário adquirisse habilidade comunicativa na L2 – o que em geral ocorre após cerca de 2 anos de contato com essa língua – ela já estaria apta a alcançar bons resultados em atividades e avaliações envolvendo habilidades acadêmicas. Tal meta raramente era atingida. Para explicar isso, Cummins aponta dados de pesquisas que indicam um tempo bastante maior – em geral, entre 5 e 7 anos de escolarização – para que alunos de grupos minoritários consigam alcançar o padrão normativo de nota/idade nas avaliações que exigem habilidades acadêmicas em contexto reduzido na L2.
- 51 A despeito desse tempo maior de maturação acadêmica na L2, pesquisas sobre bilingüismo têm demonstrado que a proficiência em duas línguas pode, com o passar do tempo, acarretar benefícios cognitivos para o indivíduo. Hakuta (1990), por exemplo, aponta como uma das evidências mais consistentes em seu levantamento de pesquisas na área o fato de o bilingüismo estar positivamente associado a uma maior flexibilidade cognitiva e consciência meta-lingüística. O autor destaca a existência de estudos comparando crianças monolíngües com crianças bilíngües, bem como crianças bilíngües em diferentes graus de desenvolvimento, mostrando que o bilingüismo,

quando bem trabalhado, pode conduzir a uma melhor performance da criança no que diz respeito a uma série de habilidades cognitivas – embora ainda não se compreendam bem os mecanismos, ou mesmo as condições particulares, que têm conduzido a tais benefícios.

- 52 Experiências de ensino bilíngüe com surdos também têm sido realizadas em alguns países. Os primeiros a fazer uma mudança em direção ao ensino bilíngüe para surdos foram os países escandinavos. Já em 1980, a Suécia assumiria uma posição dianteira em relação ao restante do mundo, reconhecendo a língua de sinais sueca como língua oficial e nacional ao lado do sueco; e, em 1983, adotando o bilingüismo como a política educacional oficial para o ensino de surdos naquele país. Na Dinamarca, a conquista definitiva do ensino bilíngüe só seria alcançada dez anos mais tarde, em 1992, quando o ensino da língua de sinais dinamarquesa foi introduzido como matéria oficial em todas as escolas públicas de surdos. Adotando tais políticas, os países dessa região já puderam demonstrar sinais de avanço em relação aos demais no que se refere ao desempenho alcançado pelos alunos surdos em sua escolarização.
- 53 Embora as pesquisas nessa área da surdez ainda sejam reduzidas, os poucos resultados disponíveis têm se mostrado favoráveis aos defensores de um ensino bilíngüe para surdos. Destaco aqui duas pesquisas, a título de ilustração. Na Dinamarca, um experimento com ensino bilíngüe por meio do qual uma classe de surdos foi acompanhada durante todo o seu período de formação escolar mostrou que, ao final da graduação, todos os estudantes foram capazes de atingir notas de nível elevado (Jokinen, 1999). Detalhe interessante foi que o teste aplicado nessa avaliação fora o mesmo que, décadas antes, já se usara, sem qualquer sucesso, com estudantes surdos submetidos a um ensino oralista nesse mesmo país. Na Suécia, quando se formou o primeiro grupo de alunos surdos a serem educados sob um programa realmente bilíngüe, um estudo focado na capacidade de leitura e escrita desses alunos foi realizado com fim de compará-los com alunos ouvintes da mesma faixa etária. Os resultados mostraram que a capacidade de leitura dos 19 alunos surdos era totalmente semelhante à capacidade dos alunos ouvintes que concluíam a graduação naquele mesmo ano (Svartholm, 1999). O padrão de escrita, embora não houvesse atingido um nível tão elevado quanto o de leitura, mostrou no entanto que a produção dos alunos era plenamente compreensível.
- 54 Esses poucos resultados devem ser lidos num contexto em que, sob a abordagem oralista de ensino, nunca pudemos assistir – a não ser em alguns raros e isolados casos – a grandes avanços dos alunos surdos em qualquer parte do mundo para além dos níveis intermediários do ensino fundamental. No que se refere à proficiência de leitura/escrita da língua oral, em particular, ainda hoje o padrão tem se mantido por volta desse nível¹⁰. Isso somado ao fato de que, num contexto mais amplo das minorias em geral, as evidências teóricas e empíricas trazidas pelos pesquisadores sobre os benefícios de um ensino bilíngüe têm se colocado de maneira bastante consistente e persuasiva. É em face desses fatos que palavras como as de Crawford (2000: 3) se revelam tão verdadeiras: “Cada vez mais é a política, e não a pedagogia, que determina como as crianças são ensinadas”. Admitir um ensino bilíngüe implica estabelecer uma ruptura com a ideologia homogeneizante e excludente que tem fundamentado as propostas pedagógicas na modernidade ocidental – propostas colonialistas que continuam a estabelecer padrões de normalidade social em relação aos quais a

diferença se coloca como uma deficiência, ora a ser deliberadamente erradicada, ora a ser paternalisticamente tratada (Skliar, 1999c).

- 55 A convicção de que os argumentos éticos e científicos convergem para um ensino bilíngüe de surdos não significa assumir que a implantação de um programa dessa natureza seja simples de ser levada a cabo¹¹. O planejamento de qualquer política lingüística envolve uma série de questões que precisam ser cuidadosamente consideradas de acordo com o contexto de cada país; e, no caso dos surdos, em especial, ele envolve desafios adicionais que exigem nossa reflexão.

Questões e desafios num programa de ensino bilíngüe para surdos

- 56 São diversas as variáveis que devem ser analisadas na elaboração de um programa bilíngüe de ensino. Entre as questões fundamentais estão: a ordenação das línguas (i.e. qual língua será ensinada primeiro e por quanto tempo?); o tempo de instrução (i.e. quanto tempo será devotado ao ensino de cada língua?); ênfase na cultura do aluno (i.e. como será trabalhada a diferença cultural dos alunos?); etnicidade, competência e status dos profissionais (i.e. a qual grupo étnico pertencerão os profissionais da escola e qual deve ser a sua formação exigida?); meio de instrução (i.e. qual língua será usada como meio de instrução e por qual período de tempo?); e objetivo da escolarização (i.e. quais habilidades acadêmicas devem ser desenvolvidas em cada uma das línguas?). Sem a pretensão de que a complexa discussão sobre ensino bilíngüe se encerre nessas variáveis, a presente seção pretende oferecer uma consideração inicial para essas questões, à luz da situação sociolingüística e cultural da comunidade surda brasileira.
- 57 Como já foi apontado anteriormente, apenas cerca de cinco em cada cem surdos pertencem a famílias de surdos. Em geral, a interação dos pais ouvintes com a criança surda não permite a eles descobrirem a surdez de seus filhos antes de dois ou três anos de idade. Nesse período inicial, em que as crianças ainda não são capazes de desenvolver a fala, as respostas visuais do filho são suficientes para que os pais não percebam qualquer problema de audição. Quando chega o momento em que as primeiras falas devem emergir, a hipótese inicial dos pais tende a ser a de que a criança apresente um pequeno atraso lingüístico, o que, até certo ponto, é comum de ocorrer. Somente quando esse atraso se estende demais, passando a causar algum incômodo, é que esses pais buscam algum tipo de auxílio médico, momento em que a falta de audição é então identificada.
- 58 Predominantemente, a descoberta da surdez é recebida pelos pais como um terrível golpe. Quando enxergam a surdez como uma deficiência, uma limitação, essa descoberta acarreta uma frustração profunda das expectativas em relação ao futuro da criança, fazendo com que as interações dos pais com o filho surdo se tornem significativamente empobrecidas (Ahlgren, 1994). A partir de então, sem um programa governamental que busque desestigmatizar essa visão da surdez e que oriente os pais sobre a importância de começarem a aprender a libras, bem como de colocarem a criança em contato com crianças e adultos surdos fluentes em libras, a comunicação dentro de casa mantém-se num nível bastante superficial, dizendo respeito meramente à satisfação das necessidades básicas da criança: expressar vontade de comer, de brincar, de dormir etc. Para atender a esses propósitos práticos e imediatos,

freqüentemente emerge, entre pais e filhos, um conjunto de sinais “caseiros” inventados, mas nada que se assemelhe a uma língua.

- 59 O corolário dessa situação é que as crianças surdas atingem a idade escolar por volta de seis anos de idade sem nenhuma língua de fato constituída, a não ser esse parco vocabulário de sinais caseiros. Somente quando é encaminhada para uma escola de surdos é que a criança entra em contato com a libras pela primeira vez. Lá, seus colegas surdos mais velhos e já fluentes na libras servem como ponto de partida para o seu aprendizado, que em geral – ao contrário do que ocorre com o português para esses alunos – se dá de maneira natural e rápida, com a criança atingindo habilidades comunicativas em questão de meses de convívio.
- 60 É nessas condições que a grande maioria das crianças surdas iniciam a sua escolarização no Brasil: em um processo bastante atrasado de aquisição da libras, e sem qualquer noção do português escrito ou oral. Sob a ótica das pesquisas sobre bilingüismo acima apresentadas, essa situação aponta para a necessidade de conferir-se um status privilegiado à libras nos primeiros anos escolares¹². Através do ensino da libras para os alunos recém-ingressados, em aulas que desenvolvam atividades com narrativas, teatralizações, jogos lúdicos, entre outras, os alunos podem recuperar o tempo perdido no desenvolvimento de sua língua natural – possivelmente a mais poderosa ferramenta cognitiva que nós humanos possuímos – abrindo as portas, assim, para o seu potencial de aprendizagem não só lingüística mas também acadêmica.
- 61 Colocar a libras como prioridade nos primeiros anos de escolarização implica, em primeiro lugar, estabelecer uma ordenação das línguas que favoreça sempre a libras, seja essa ordenação simultânea ou seqüencial. Em experiências de ensino bilíngüe com línguas orais, a opção pela seqüência L1 à L2 tem se mostrado vantajosa, principalmente quando a criança pode ser alfabetizada em ambas as línguas. Isso porque ser alfabetizado na L1 é sempre um processo bem mais simples e rápido quando comparado à alfabetização em uma L2, ainda por aprender. Além disso, tendo em vista o conceito de proficiência subjacente comum, de Cummins, as habilidades intrínsecas à alfabetização na L1 se mostram transferíveis para a alfabetização na L2 – de modo que o tempo devotado à aprendizagem da L1 equipa o aluno com ferramentas fundamentais para a aprendizagem da L2.
- 62 O caso dos surdos, porém, é peculiar nesse aspecto e exige um tratamento distinto. As línguas de sinais ainda não possuem um sistema consolidado de escrita que permita a alfabetização do surdo na sua L1, de modo que todo desenvolvimento escolar dos alunos surdos que estiver relacionado a processos de leitura/escrita será efetuado diretamente na L2. Uma melhor alternativa para o caso dos surdos, então, talvez fosse a introdução do português já nos anos iniciais, simultaneamente à instrução da L1, desde que essa introdução se dê de uma forma mais indireta através de atividades que envolvam leituras “descompromissadas” (e.g. utilização de livros infantis em aulas de contação de histórias). Atividades de alfabetização propriamente dita na L2 talvez sejam melhor introduzidas somente em um período posterior, quando a base cognitiva e lingüística dos alunos na L1 já estiver mais consolidada.
- 63 Além da questão da alfabetização, uma segunda peculiaridade relativa aos surdos deve também ser considerada. A L2, no caso o português, se apresenta aos surdos de maneira distinta da que qualquer L2, oral ou sinalizada, se apresenta aos ouvintes. Os surdos não têm acesso à L2 em sua modalidade oral, apenas em sua modalidade escrita. Por isso, embora não exista qualquer dissenso sobre a necessidade de o ensino de leitura/escrita

do português ser introduzido na escolarização da criança surda tão logo ela se mostre apta, a questão sobre o ensino do português oral – se ele deve ser introduzido desde o início, se tardiamente, ou mesmo se não deve ser incluído como parte compulsória do currículo do aluno surdo – é fruto de muita polêmica.

- 64 Hoje se sabe que a assim-chamada técnica da leitura labial, com que os surdos oralizados tentam acompanhar a fala na língua oral, viabiliza a comunicação apenas de modo muito parco. Mesmo nos casos mais bem sucedidos de oralização, verifica-se a impossibilidade de os surdos participarem plenamente da interação no âmbito do português falado. Nas melhores circunstâncias, a leitura orofacial só permite acesso a algo entre 25% e 40% da língua falada, o acesso ótimo dependendo crucialmente de quem fala, quantos falam, como falam, da facilidade de o surdo enxergar o rosto de cada falante, da familiaridade do surdo com a maneira de falar de cada pessoa, e do conhecimento prévio que o surdo tem a respeito do tópico da conversa. Por todas essas razões, hoje se tem considerado razoável entre a maioria das pessoas que promovem um ensino bilíngüe para surdos manter o ensino do português oral como uma opção extra-curricular sobre a qual somente os alunos surdos – e, antes que eles próprios estejam habilitados, seus pais – devem decidir. Além disso, caso a oralização seja de fato incluída no currículo adotado, o elevado tempo que ela demanda do aluno exige que sua prática seja conduzida fora do horário escolar, para que os conteúdos escolares não sejam prejudicados na formação do aluno (Quadros, 1997: 33).
- 65 Colocar a libras como prioridade nos primeiros anos de escolarização implica, em segundo lugar, devotar um tempo de instrução maior à libras do que à língua portuguesa. É importante lembrar que o déficit lingüístico que o aluno surdo geralmente traz à escola pode se estender durante todo o período do ensino fundamental. Até o início da adolescência, a criança surda (filha de pais ouvintes) ainda não se vê na possibilidade de sair sozinha para encontrar seus amigos surdos, de modo que a escola acaba por se constituir praticamente no único local em que ela terá contato com a língua de sinais. Isso destaca ainda mais o papel da escola no sentido de devotar uma parte considerável do tempo da criança à instrução da L1.
- 66 A preocupação com a cultura nativa do aluno deve ser constante em qualquer programa bilíngüe para surdos. Em parte, o fracasso escolar atribuído a programas educacionais de imersão para alunos de minorias refere-se ao fato de a escola não se apresentar a esses alunos como uma fonte de fortalecimento de sua auto-estima, por não valorizar a sua identidade e o grupo cultural a que eles pertencem (Cummins, 1981; 1998). Ao ignorar a identidade e a herança cultural do aluno, tais programas acabam realizando exatamente o trabalho inverso, diminuindo a sua auto-estima e a sua crença de que pessoas como eles também sejam capazes de ter sucesso na vida escolar e profissional. No caso dos surdos, essa inferiorização é ainda mais patente, dado o senso comum que circula, tanto dentro quanto fora do meio escolar, de que a surdez seja uma deficiência física responsável pelas dificuldades dos alunos.
- 67 Além disso, entre o grupo cultural minoritário e o majoritário, há uma série de padrões culturais diferenciados que o aluno precisa aprender a distinguir, a fim de ter uma boa integração na sociedade. Pesquisas têm demonstrado alguns desses padrões diferenciados de comportamento relacionados à apreensão predominantemente visual do mundo pelos surdos, bem como com a experiência social advinda da surdez (Wilcox, 1989). A abertura da escola a essas questões tem uma importância dupla para o sucesso de programas bilíngües: de um lado, os alunos surdos podem aprender a diferenciar

- certos modos apropriados de falar e agir diante de ouvintes e de surdos, evitando a possibilidade de choques culturais dentro e fora da escola; de outro lado, os próprios profissionais ouvintes que atuam na escola de surdos serão capazes de compreender melhor, e conseqüentemente reagir de maneira mais adequada, aos comportamentos de seus alunos na escola.
- 68 Essa necessidade de aprendizagem cultural, assim como a necessidade de instrução da língua de sinais, pode ser trabalhada dando-se devida atenção ao aspecto da etnicidade dos profissionais da escola bilíngüe. Isso porque o aprendizado de padrões culturais e da língua de sinais pode ser melhor realizado através da incorporação de profissionais surdos na escola (Erting, 1988). Além disso, é importante que os profissionais surdos empregados ocupem cargos de prestígio – como o de professores, por exemplo – e não apenas funções com menor status, de modo que a criança possa ter nesses profissionais um modelo para o seu próprio desenvolvimento escolar e profissional.
- 69 A dificuldade óbvia de se implementar tal política de contratação é o atual status e competência dos profissionais surdos. Primeiramente, a sociedade majoritária ainda não acredita na capacidade de os surdos desempenharem um papel profissional em pé de igualdade com ouvintes; além disso, somente nos últimos anos os surdos estão começando a ter acesso a cursos universitários que os capacitem para a docência. Isso não significa que não existam surdos formados e capacitados para ministrar aulas em diversas disciplinas, razão pela qual a escola pode (e deve) procurar incluir esses profissionais em seu corpo docente. Isso não significa, também, que a escola não possa empregar, com o devido acompanhamento pedagógico, surdos não-formados que sejam habilidosos no uso da libras para as aulas voltadas exclusivamente ao cultivo da língua de sinais e da cultura surda – especialmente se considerarmos que, nesse caso, são os ouvintes, e não os surdos, que em geral se mostram despreparados para exercer a função de professor.
- 70 Quanto ao meio de instrução durante a escolarização dos surdos, não há dúvida de que deva ser a libras. Por todas as razões expostas acima sobre a parca viabilidade da leitura orofacial, sabe-se que um surdo não tem meios para participar plenamente de uma interação em língua portuguesa oral. O contexto escolar da sala de aula, em especial, serve apenas para agravar a situação. Apesar disso, com o desenvolvimento da tecnologia, hoje é possível e interessante se pensar em aulas – especialmente aquelas voltadas para o aprendizado do português como L2 – conduzidas exclusivamente em português escrito, por meio do uso de atividades mediadas por computador (e.g. Bruce et al., 1993; Peyton e French, 1996).
- 71 Surgindo como uma das principais barreiras para que o meio de instrução adotado seja a libras, contudo, está o próprio quadro educacional brasileiro – herança de décadas e décadas sob os ditames do oralismo. Atualmente, são poucos os professores ouvintes que trabalham com a educação de surdos e que são altamente proficientes em libras. Aqueles que se esforçam em utilizar sinais para auxiliar na comunicação com seus alunos acabam empregando uma mescla de sinais com o português falado – uma língua de contato, ou pidgin. Cresce entre esses professores a consciência de que um domínio maior da libras é imprescindível, mas o aprendizado de uma língua tão distinta do português, agravado pela diferença de modalidade, demanda um investimento de tempo e esforço relativamente grande por parte dos professores-aprendizes.
- 72 Tal fato não indica que a opção pela libras como meio de instrução deva ser abandonada; apenas que, para a sua implementação, um programa de ensino bilíngüe

eficiente deve dedicar atenção especial à habilitação de professores ouvintes em libras, oferecendo cursos com surdos fluentes e tornando a língua de sinais, na medida do possível, o veículo principal de comunicação dentro do ambiente escolar. De maneira mais indireta, porém não menos importante, trabalhos cooperativos entre academia e instituições de ensino de libras deveriam ser buscados com o intuito de aprimorar a qualidade do ensino de libras como L2 para esse público ouvinte.

- 73 No que concerne à última questão pedagógica a ser discutida, o objetivo da escolarização, um programa de ensino bilíngüe para surdos deve levar em consideração o fato de que a comunidade surda se caracteriza não apenas pela necessidade de utilizar uma L2 (a língua nacional) além da sua L1 (a libras), mas também pela contingência de utilizar ambas as línguas num contexto em certa medida diglósico: a primeira bastante voltada para contextos formais de escrita, e a segunda bastante voltada para contextos informais da oralidade¹³. Tal situação vem destacar o fato de que o aluno surdo deve ter a oportunidade de desenvolver os conteúdos acadêmicos, independentemente de quais sejam, em ambas as línguas: na libras, nas atividades que envolvam habilidades orais (i.e. seminários, discussões em aula, entre outras), e no português, nas atividades que envolvam habilidades escritas (i.e. redações, avaliações, entre outras).
- 74 Por fim, além de todas as questões acima consideradas, para que um modelo bilíngüe de manutenção possa ser planejado na educação de surdos, alguns desafios adicionais devem ser avaliados. Um dos principais é a já referida inexistência de um sistema eficiente de escrita de sinais. Na verdade, a grande lacuna que separa os surdos da escrita – uma vez que essa representa uma fala à qual o surdo não tem acesso – já tentou ser transposta na opção oralista de ensino, em que os educadores buscaram preencher essa lacuna desenvolvendo nos surdos a língua oral. Esse esforço, no entanto, mostrou-se claramente fracassado. Uma alternativa bastante promissora seria a de desenvolver um sistema de escrita de sinais que tornasse possível ao surdo representar diretamente a sua língua de sinais e que servisse de ponte para a sua aquisição da escrita da L2. Entre os candidatos para esse sistema estão o recém-elaborado ELiS (Estelita, 2006), desenvolvido no sul do Brasil, e o signwriting (SW), há pouco tempo incluído no primeiro dicionário de libras-português (Capovilla e Raphael, 2001a; 2001b) e já utilizado em experiências educacionais com surdos ao redor do mundo (e.g. Flood, 2002, além de outras referências que podem ser encontradas no endereço <http://www.signwriting.org/>).
- 75 Outro desafio para a implantação de um modelo bilíngüe de manutenção é a realização de políticas lingüísticas que se estendam para além dos limites da escola. No âmbito da instituição familiar, por exemplo, emerge a necessidade de programas de orientação aos pais de crianças surdas que tenham por objetivo torná-los sensíveis, tanto em relação à importância da libras para os seus filhos, quanto em relação à necessidade de contato dessas crianças com outras crianças e adultos surdos. Essa sensibilização envolve também habilitar esses pais na língua de sinais, a fim de que eles possam estabelecer uma comunicação abrangente e rica com seus filhos dentro do ambiente familiar. No âmbito educacional mais amplo, faz-se necessário investir de maneira intensa na produção de materiais didáticos em libras, na tradução de clássicos da literatura para a libras, na produção de literatura própria da comunidade surda, na formação de intérpretes de libras-português, entre outras várias frentes. Por fim, no âmbito das instituições prestadoras de serviços (i.e. hospitais, parques, bibliotecas, museus, entre outras), a criação de condições que viabilizem o acesso igualitário dos

surdos a esses vários serviços sociais exige como medida crucial a contratação, seja fixa, seja temporária, de intérpretes de libras qualificados. Somente a consideração de todas essas questões, que a rigor extrapolam os limites da escola, poderia criar uma base de sustentação necessária para o bom desenvolvimento de um programa bilíngüe de ensino.

- 76 Nesse sentido, é importante notar que, independentemente de toda a vontade política que possa existir com o intuito de reverter esse quadro, existe um aspecto nessas demandas extra-escolares – um mesmo pré-requisito permeando cada uma delas – que, a menos que seja urgentemente desenvolvido, tornaria inviáveis as suas execuções práticas: a qualidade do ensino de libras como L2 para ouvintes. Seja na instrução e orientação dos pais ouvintes de crianças surdas; seja na produção de materiais didáticos e traduções literárias; seja na formação de intérpretes de qualidade e/ou preparação de funcionários para o atendimento às pessoas surdas, a necessidade de existência de um programa de ensino de libras de alto nível se mostra absolutamente imprescindível. Nesse sentido, pesquisas no Brasil voltadas para a questão infelizmente ainda se mostram bastante escassas (mas ver, e.g. Gesser, 2006; Leite, 2001a; 2001b; 2004).

Inclusão sim... mas qual?

- 77 Apesar dos argumentos que têm colocado por terra os preconceitos sobre as línguas de sinais e a identidade surda, demonstrando a sua legitimidade; apesar do histórico fracasso das diferentes propostas educacionais que ignoraram as línguas de sinais no ensino de surdos em todo o mundo; apesar dos animadores resultados das experiências com políticas bilíngües de ensino, que conferem igual importância à língua e cultura dos alunos; apesar de todas essas ponderações, a política oficial no Brasil ainda insiste em se colocar na contramão de todas as evidências e considerações éticas. Tal política, já em vigor há alguns anos, tem preconizado a inclusão de todos os chamados “alunos com necessidades especiais” (entre eles, os surdos) nas salas de aulas regulares, bastando para isso o fornecimento, pelo poder público, de “recursos adicionais” que “viabilizem” essa inclusão.
- 78 No caso dos surdos, tais recursos consistiriam em professores especializados fluentes em libras para salas de reforço; e, em alguns poucos casos – que observamos principalmente em escolas particulares – a contratação de intérpretes para intermediação surdo-ouvinte nas salas de aula comuns. Tal política se mostra extremamente retrógrada, não sendo capaz de reconhecer que a singularidade dos surdos em relação aos demais indivíduos com necessidades específicas (i.e. a profunda diferença lingüística apresentada pelos surdos, ao contrário do que ocorre, por exemplo, com cegos e cadeirantes) impõe a elaboração de uma política educacional específica para esse grupo em particular; uma política, afinal de contas, que não seja educacional em estrito senso, mas também lingüística e cultural.
- 79 Como visto na discussão acima, a diferença lingüística das minorias acarreta implicações profundas para a sua educação, que vão desde o âmbito cultural (i.e. desenvolvimento identitário), passando pelo psicológico (i.e. auto-estima, ansiedade e motivação), até o âmbito cognitivo (i.e. desempenho lingüístico, intelectual e escolar). Ignorando essas implicações, o modelo atual de escola inclusiva acaba por prever um papel bastante limitado e secundário à libras, negando tanto o valor de seu uso como meio de instrução pelo professor, quanto a necessidade de ser continuamente

aprimorada pelos alunos a fim de quem tenham um bom desenvolvimento global. Acaba, também, por desconsiderar a necessidade de os alunos co-construírem sua identidade e auto-estima junto a outros alunos e adultos surdos. Em certo sentido, pode-se prever que os efeitos desse modelo de inclusão devam ser ainda mais nocivos do que os do oralismo, uma vez que essa nova política, além de coibir o pleno desenvolvimento da língua e identidade surdas, de fato impede que elas sejam cultivadas pelos estudantes, retirando-os de um de seus poucos núcleos de fomento durante a infância e adolescência (i.e. as escolas de surdos) e isolando-os em escolas regulares por todo o país.

- 80 O grande argumento desse modelo de inclusão, levantado por aqueles que o defendem, parece bastante progressista: a idéia de que as pessoas chamadas “deficientes” não podem mais ser vistas como tais pela sociedade, mas sim como pessoas “diferentes”. O melhor modo de derrubar os estereótipos e preconceitos com relação a elas, então, seria colocando-as lado a lado com os alunos ditos “normais” em salas de aula regulares. O contato necessário que aí se estabeleceria faria com que os ouvintes passassem a ver, em seus colegas surdos, pessoas como eles próprios. Com base nesse argumento, temos observado uma tendência do poder público de fechamento das escolas de surdos por todo o Brasil.
- 81 É preciso lembrar, entretanto, que simplesmente colocar as diferenças em contato não implica, em si, qualquer garantia de derrubada de preconceitos e estereótipos. Na verdade, quando uma situação por demais assimétrica caracteriza essa relação, como ocorreu por exemplo com a colonização, o corolário mais natural é o de que o contato simplesmente reforce uma percepção discriminatória por parte do grupo em posição privilegiada, e não que acabe com ela. Se raciocinarmos assim, a questão que devemos nos colocar é: que imagem de si um surdo poderá apresentar aos seus colegas ouvintes em uma sala de aula em que todos falam português oral? Possivelmente a imagem de um aluno dependente do auxílio de colegas, com dificuldades de atenção e compreensão, dificuldade e/ou pouca iniciativa para participação, entre outras limitações decorrentes da desconsideração de sua diferença lingüística. Somente em uma escola onde a libras seja o meio predominante de comunicação e instrução esse aluno poderia ver-se como parte de um mundo plenamente significativo, que lhe possibilite participar do processo escolar em pé de igualdade com todos os demais alunos e profissionais da escola.
- 82 O argumento da inclusão contrário à existência de escolas de surdos é o de que o estabelecimento dessas escolas tenda a produzir um isolamento social da comunidade surda, contribuindo para a perpetuação dos preconceitos e estereótipos dos ouvintes em relação aos surdos, e vice-versa. Parece-me óbvio, contudo, que a derrubada dessas barreiras deva ser também uma preocupação da escola bilíngüe de surdos. Ao inserir o aluno em uma escola de surdos, por exemplo, uma política de ensino bilíngüe pode (e deve) elaborar e colocar em prática uma série de atividades voltadas para o incentivo à convivência e à integração entre surdos e ouvintes. Entre inúmeras possibilidades, práticas esportivas, eventos culturais, apresentações de trabalho e festas integrativas podem ser realizadas periodicamente entre escolas de surdos e de ouvintes. Tais iniciativas promoveriam, de modo muito mais efetivo, a superação do estigma social sobre a surdez e, conseqüentemente, do auto-isolamento que a comunidade surda se impõe ao sofrer os efeitos da discriminação. Nessas circunstâncias, a imagem que os alunos ouvintes teriam de indivíduos surdos não seria a de pessoas limitadas, de

estranhos no ninho, mas de indivíduos integrados, capazes e felizes – com a diferença de possuírem uma língua e uma identidade distintas.

- 83 A despeito dessa tendência majoritária da inclusão, muitos profissionais, especialistas e legisladores estão abrindo seus olhos para a real dimensão da diferença surda. As evidências científicas sobre as implicações educacionais da situação sociolingüística e cultural de grupos minoritários são abundantes e podem servir como parâmetro para a elaboração de programas bilíngües que atendam às necessidades e anseios dessas comunidades. Assim, retomando a reflexão de Crawford, esperamos que a política finalmente ceda lugar à pedagogia na determinação da melhor forma de educarmos as crianças surdas, pois se assim ocorrer, certamente o futuro da comunidade surda será fundamentalmente distinto de seu passado.

Conclusão

- 84 Neste artigo, procurei traçar um panorama da situação sociolingüística e cultural da comunidade surda brasileira e suas implicações para a educação de surdos. Primeiramente, ao descrever o contexto social da surdez, procurei chamar a atenção para o sentido diferencial que a idéia de “tradição cultural” teria para os surdos, em relação a outros grupos minoritários ouvintes. A diferença estaria relacionada principalmente a dois aspectos: o percurso inverso de constituição identitária dos surdos em relação aos grupos ouvintes; e a saliência da língua de sinais como aspecto gerador de diferenças culturais entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, procurei argumentar que parte da dificuldade do mundo ouvinte em reconhecer plenamente a diferença surda decorre dessas duas circunstâncias, que de fato tornam a situação dos surdos um tanto peculiar em relação à dos demais grupos minoritários.
- 85 Em segundo lugar, ao discutir as atitudes sociais relacionadas ao reconhecimento das línguas (i.e. a historicidade, a vitalidade, a padronização e a autonomia) procurei demonstrar como o reconhecimento da libras também se mostra dependente de questões que fogem ao âmbito estritamente lingüístico. Vimos que a documentação da língua de sinais, desde o passado até os dias de hoje, se deve em grande parte à sua notável vitalidade, que tem chamado a atenção dos educadores e pesquisadores para a necessidade de compreendê-la e incorporá-la adequadamente na vida escolar dos surdos. A meu ver, a sobrevivência da libras e de outras línguas de sinais frente a um longo histórico de opressão se apresenta, em si, como um forte apelo em favor da necessidade de um ensino bilíngüe para surdos.
- 86 Em terceiro lugar, então, procurei resenhar uma série de pesquisas focadas em aspectos teóricos e empíricos da educação bilíngüe. Vimos que, mesmo não existindo muitas experiências e pesquisas específicas com o ensino de surdos, há um grande corpo de estudos voltados para grupos minoritários em situação social bastante similar. Tais estudos apontam de maneira consistente para os benefícios que uma educação bilíngüe de manutenção – que valoriza a língua e cultura próprias do aluno durante todo o decorrer da escolarização – pode trazer àqueles que vivem num contexto de bilingüismo popular. Em seguida, procurei trazer então algumas das principais questões pedagógicas que norteariam um planejamento desse tipo de ensino para surdos, destacando as especificidades da situação sociolingüística e cultural dos surdos e apontando os desafios referentes à falta de um sistema de escrita para a libras e à falta de programas governamentais de apoio às instituições sociais que dão suporte à vida do

aluno na escola e fora dela. Por fim, procurei discutir brevemente o modelo de inclusão que tem vigorado nos últimos anos, argumentando que essa proposta vai de encontro com todas as evidências científicas e considerações éticas levantadas nos debates sobre língua, identidade e ensino bilíngüe.

- 87 É importante frisar que, ainda que eu considere o ensino bilíngüe um passo fundamental para a emancipação das minorias, tal passo não implica uma solução definitiva, por si só, da questão (Fishman, 1979). As dificuldades enfrentadas pelas mais diversas minorias sociais, entre as quais estão os surdos, não se resumem à sua escolarização, podendo se estender a diversas outras áreas (e.g. condições sócio-econômicas) que, ainda que não estejam totalmente dissociadas da questão educacional, também não se restringem a ela. Isso é importante para que saibamos sempre dimensionar a questão educacional, encarando-a como um passo fundamental rumo à emancipação social e política da comunidade surda, mas não como uma solução mágica.
- 88 Pesquisadores como Llanes (1980) têm apontado o fato de que, independentemente da abordagem educacional desejada, as forças políticas e econômicas sempre prevalecem sobre as forças educacionais para determinar se um determinado grupo é capaz ou não de manter lealdade à sua língua materna (p. 428). De fato, um padrão recorrente em estudos de minorias imigrantes é o de que, no período de três gerações vivendo dentro de sociedades oficialmente monolíngües, a L1 do grupo minoritário tende a perder-se, cedendo lugar à língua nacional do país (Paulston, 1980).
- 89 É interessante notar, nesse sentido, que os surdos se colocam como exceção a essa regra. Gerações e gerações de surdos, apesar de pressionadas por uma ordem política e econômica que sempre desconsiderou por completo a possibilidade de manutenção das línguas de sinais nos mais diversos âmbitos sociais (em especial na escola e no trabalho), preservaram sua lealdade à libras. Como já argumentado, essa lealdade parece estar intimamente relacionada ao fato de os surdos poderem adquirir, natural e espontaneamente, apenas uma língua de modalidade gestual-visual. Independentemente das razões para essa lealdade, contudo, o fato é que, ao contrário de outras minorias, os futuros netos de surdos que hoje são falantes fluentes em libras não falarão português oral como L1, tampouco o farão os netos de seus netos. As futuras gerações de surdos continuarão falando libras. Talvez essa seja uma razão adicional para olharmos a educação bilíngüe dos surdos como uma condição fundamentalmente necessária, embora não suficiente, para o resgate de sua cidadania.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSSON, Y. (1994). Deaf people as a linguistic minority. In: I. AHLGREN; K. HYLSTENSTAM (Eds.). Bilingualism in deaf education. Hamburg: Signum, p. 9-13.

AHLGREN, I. (1994). Sign language as the first language. In: I. AHLGREN; K. HYLSTENSTAM (Eds.). Bilingualism in deaf education. Hamburg: Signum, p. 55-60.

BAKER, C; COKELY, D. (1980). *American Sign Language: A teacher's resource text on grammar and culture*. Silver Spring, MD: The National Association of the Deaf.

BARAL, D.P. (1980). The effects of home-school language shifts: The linguistic explanations. In: V. PADILLA (Ed.). *Theory in bilingual education: Ethnoperspectives in bilingual education research*. Volume II: Bilingual bicultural education programs. Eastern Michigan University, p. 136-147.

BRUCE, B.C; PEYTON, J.K; BATSON, T. (1993). *Network-based classrooms: Promises and realities*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAPOVILLA, F.C. (2001). A evolução nas abordagens à educação da criança surda: Do oralismo à comunicação total, e desta ao bilingüismo. In: F. C. CAPOVILLA; W.D. RAPHAEL. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira*. Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom, p. 1479-1490.

CRAWFORD, J. (2000). *At war with diversity: US language policy in an age of anxiety*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.

CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: D.P. DOLSON; G. LOPEZ (Eds.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center/California State University, p. 3-49.

CUMMINS, J. (1998). *Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students*. Presentation to the California State Board of Education, Sacramento, California. Disponível em: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/jwcrawford/cummins.htm>.

ERTING, C.J. (1988). *Acquiring linguistic and social identity: Interactions of deaf children with a hearing teacher and a deaf adult*. In: M. STRONG (Ed.). *Language learning and deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 192-219.

ESTELITA, M. (2006). *ScripSig: Escrita das línguas de sinais*. Fragmentos, n. 30, Florianópolis: UFSC. Disponível em: <http://www.escritadesinais.org/index.htm>. Acesso em: 25-10-2007.

FERREIRA-BRITO, L. (1984). Similarities and differences in two Brazilian sign languages. *Sign Language Studies*, v. 13, n. 42, p. 45-56.

FERREIRA-BRITO, L. (Ed.). (1988). *Geles: Grupo de estudos sobre linguagem, educação e surdez*. Boletim 3, Ano 3, Rio de Janeiro: UFRJ.

NOTAS

1. Referida na lei brasileira como "língua brasileira de sinais" e também chamada por alguns de LSB.
2. Traduzido para o português como "Em terra de cego" no livro "Contos fantásticos do século XIV". Textos escolhidos por Ítalo Calvino, Companhia das Letras, 2004.
3. O paradoxo que a situação acima descrita coloca não por acaso tem sido fonte de preocupação entre surdos (Andersson, 1994: 10). Por um lado, nota-se que a luta pela afirmação da surdez em sua diferença lingüística e identitária, e não enquanto deficiência, é um passo fundamental para a concretização de uma educação bilíngüe habilitadora, e não incapacitadora (Ferreira Brito, 1993; Quadros, 1997; Skliar, 1999a; 1999b), educação sem a qual a luta pela emancipação social dos surdos dificilmente poderia ser pensada. Por outro lado, nota-se que a luta pela conquista de direitos especiais aos surdos, concedidos precisamente pela classificação da surdez enquanto

deficiência, é uma política afirmativa necessária em uma sociedade como a atual, fortemente discriminatória e excludente com relação aos surdos, especialmente no âmbito profissional.

4. Martha's Vineyard é uma ilha a poucos quilômetros da costa sudeste de Massachusetts, onde o nascimento de pessoas surdas atingiu taxas elevadíssimas durante o século XVII, tornando a língua de sinais de Vineyard amplamente difundida e utilizada pela população local (Wilcox & Wilcox, 1997: 14-5). Fenômeno similar ocorreu no norte do Brasil, no estado do Maranhão, onde uma língua de sinais distinta da libras foi identificada entre os membros da tribo Urubu-Kaapor, que possuía um grande número de pessoas surdas (Ferreira-Brito, 1984).

5. A abordagem educacional de surdos voltada para a sinalização, elaborada na França com o abade de l'Epée, desenvolveu-se mais ou menos simultaneamente a uma segunda abordagem, a oralista, predominante na Alemanha. Nesse último país, a busca iminente por uma unidade nacional por volta do século XVIII, em face da forte fragmentação que se impunha anteriormente à formação do estado-nação alemão, envolveu o desejo de construção de uma cultura alemã única e homogênea, que deveria então permear todo o sistema educacional. Para a educação dos surdos, essa demanda de unidade implicou o banimento da língua de sinais alemã em favor do desenvolvimento da oralização dos alunos surdos em alemão (Capovilla, 2001: 1481).

6. Uma observação comum - já apontada por l'Eppé em relação aos surdos franceses e que muitos profissionais e alunos surdos no Brasil igualmente relatam - é que, independentemente das restrições e proibições ao uso da língua de sinais na escola, os surdos constantemente violavam tais regras sempre que tinham a oportunidade. L'Eppé, em particular, mostrou-se perplexo diante do fato de os alunos surdos, fora da sala de aula, preferirem sempre a língua de sinais espontânea, que para ele parecia carecer de recursos gramaticais, à língua de sinais modificada que ele considerava correta gramaticalmente e que era oficialmente adotada na escola.

7. O Congresso de Milão foi um evento realizado no ano de 1880 na Itália. Reunindo especialistas da área da surdez - entre eles figuras renomadas como Alexander Graham Bell - o congresso teve como objetivo propor uma solução sobre a melhor forma de se educar os surdos. O método oralista foi quase unanimemente aclamado como superior e, além disso, o aprendizado da língua de sinais foi apontado como sendo prejudicial para o desenvolvimento e integração social do indivíduo surdo.

8. Essa seção está restrita a poucas referências, mas é importante frisar que muitas delas consistem de extensos levantamentos de pesquisas, o que traz força às conclusões alcançadas.

9. A situação completamente distinta que enfrentam, de um lado, os grupos minoritários, e de outro, os grupos socialmente privilegiados, em face dos programas de "imersão", levou pesquisadores como Steven Krashen a se referirem ironicamente a esses programas como programas de "submersão", quando aplicados a alunos de grupos minoritários (Krashen, 1981).

10. Fernando Capovilla, comunicação pessoal.

11. Ver, nesse sentido, a experiência de ensino bilíngüe com surdos no Uruguai (Peluso, 1999). No artigo, Peluso reporta as dificuldades que praticamente inviabilizaram o progresso desse ensino durante os anos em que o autor atuou em uma das escolas públicas, com o objetivo de manter os princípios gerais da educação bilíngüe. Entre essas dificuldades, estão: a constante mudança das autoridades em todos os níveis educacionais, impedindo a continuidade teórico-metodológica do programa bilíngüe adotado; o fim da parceria com a universidade, impedindo a manutenção de grupos de controle e grupos experimentais para acompanhamento mais próximo dos resultados alcançados a cada ano; constantes tensões e conflitos de visão e interesse entre as três culturas participantes do processo de transição, a saber, a dos acadêmicos, dos surdos, e dos professores; e, por fim, a pouca flexibilidade da instituição escolar no sentido de adaptar o ensino formal às características requeridas por um grupo cultural ágrafo, o que resultou em uma resistência à implantação de aulas voltadas para a instrução da língua de sinais uruguaia, à aceitação e o fortalecimento da identidade surda, e à contratação de professores surdos para esses propósitos. Nesse relato, nota-se que parte dos problemas enfrentados pelos uruguaios podem ser atribuídos

a um programa de ensino bilíngüe mais próximo do modelo de transição do que do modelo de manutenção; porém, nota-se também questões políticas e circunstanciais que dificilmente poderiam ter sido previstas no planejamento desses programas.

12. Essa conclusão é corroborada por um grande número de pesquisas que apontam o melhor desempenho acadêmico de crianças surdas filhas de pais surdos em relação às crianças ouvintes filhas de pais ouvintes, pelo fato de as primeiras estarem expostas a, e fazerem uso de, um cotidiano rico da língua de sinais (Strong, 1988).

13. O termo oralidade, aqui, deve ser entendido não em seu sentido orocêntrico, mas em seu sentido técnico de uso vivo, espontâneo, interativo, face-a-face da língua natural; isto é, a oralidade deve ser entendida mais plenamente como corporalidade (McCleary, 2001).

AUTOR

TARCÍSIO DE ARANTES LEITE

Linguística - USP