



LIBRAS: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

SUMÁRIO

| | | |
|----|---|----|
| 1- | A LINGUAGEM COM CRIANÇAS | 3 |
| 2- | LINGUA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO DE SURDOS | 16 |
| 3- | NÚMERO EM LIBRAS | 50 |

REFERÊNCIAS

1- A LINGUAGEM COM CRIANÇAS

A importância do ensino da Libras na Educação Infantil



Por Weila Mesquita da Agenda Edu

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na escola, além de ser uma educação inclusiva, é responsável pela formação de alunos surdos no país, criando novas possibilidades para essas crianças.

No entanto, embora a inclusão social e acessibilidade sejam assuntos pautados na atualidade, nota-se que a comunidade surda enfrenta muitas dificuldades no que diz respeito a comunicação e educação.

Muito se fala sobre a importância da aprendizagem de uma segunda língua na infância, mas raramente vemos a Língua de Sinais sendo utilizada como uma opção para crianças ouvintes.

O ensino de Libras para crianças ouvintes e surdas

Precisamos falar de inclusão nos primeiros anos de vida. Para isso, é preciso trazer para as crianças a realidade de quem tem deficiência, assim podemos sensibilizá-las para as diferenças.

Há um crescente número de estudos internacionais que revelam as vantagens especiais do aprendizado de Línguas de Sinais por pessoas sem deficiência auditiva. Para Marilyn Daniels, **a Língua de Sinais é um fator significativo no desenvolvimento cognitivo, melhorando as habilidades de atenção das crianças, a discriminação visual e a memória espacial.**

Ao ensinar a Língua Brasileira de Sinais para crianças, pretendemos oferecer a elas não somente as vantagens e os benefícios comprovados em pesquisas internacionais, mas de promover a Libras, de aprender sobre a cultura surda e, sobretudo, a possibilidade de poder se comunicar com seus pares diferentes valorizando a diversidade desde a Educação Infantil.

O lúdico como facilitador do ensino de Libras

Diante de tanta diversidade de pensamento, cultura, valores e saberes, o professor precisa ter um repertório diversificado e entender que cada criança possui suas particularidades, dificuldades e limitações.

Quando essa diversidade inclui surdos, a escola deve estar preparada para realizar todo o processo de inclusão para seu pleno desenvolvimento e integração na comunidade escolar, além de atuar conjuntamente com os professores para que ocorra a formação desse educando em sua língua materna: a Libras.

Escola e professores devem estar preparados para atuar no ensino da Libras tanto como primeira língua para a criança surda, como segunda língua para crianças

ouvintes. Portanto, diversificar sua metodologia de ensino se faz necessário, e o lúdico vem como um caminho para ser adaptado e utilizado pelo corpo docente.

O Ensino Lúdico está entre as práticas pedagógicas mais utilizadas em sala de aula na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Básico. Por meio das atividades constituídas por jogos e brincadeiras, é possível incentivar a criatividade e a imaginação, despertando o interesse dos pequenos pelo conhecimento e ajudando em seu desenvolvimento.

Sabe-se que o lúdico, por utilizar uma linguagem própria do universo infantil, confere uma maneira quase inconsciente de aprender, de maneira muito mais prazerosa e eficaz. Além disso, **as atividades lúdicas ajudam na compreensão das regras sociais, de cidadania, desenvolvem a memória, as habilidades físicas e ensinam as crianças a começarem a lidar com suas próprias emoções.**

A dica é: crie jogos em que alunos surdos e ouvintes possam aprender juntos a Língua Brasileira de Sinais, um jogo de cartas, memória, estimulando a necessidade do visual, do gesto, do contato direto com o objeto.

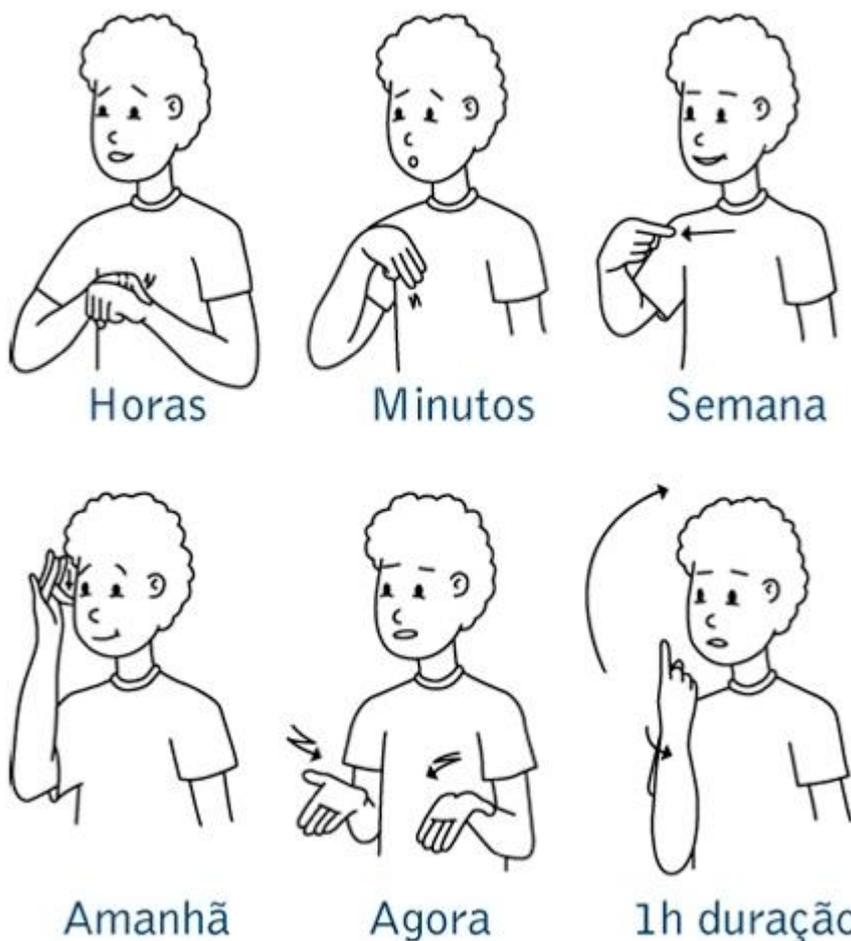
O papel da escola

O papel da escola é formar cidadãos, transmitindo valores éticos e morais, conhecimentos e desenvolvendo habilidades no educando, por meio do processo pedagógico de ensino-aprendizagem, preparando-os para o exercício da cidadania e sua preparação para vivência em sociedade, de forma atuante, crítica, transformadora.

Lembrando que a partir do Decreto Lei 5.626/2005 (BRASIL, 2005) ficou estabelecido que a Libras constitui-se como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, nos cursos de fonoaudiologia e nas licenciaturas em geral.

É importante que a sociedade discuta esse tema, para que seja cada vez mais inclusiva e possa compreender e construir espaços sociais para os surdos

ocuparem. As pessoas com deficiência têm um canal diferente de ver o mundo, mas tão importante e singular que só contribui para a valorização da diversidade humana.



A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança. A primeira interação é pelos pais, através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais.

Segundo Borges e Salomão (2003), “a medida que a criança se desenvolve, seu sistema sensorial se torna mais refinado e ela alcança um nível linguístico e cognitivo mais elevado, enquanto seu campo de socialização se estende, principalmente quando ela entra para escola e tem maior oportunidade de interagir com outras crianças”.

Quanto mais cedo a criança se envolve nas relações sociais, mais benefícios obterá a curto ou longo prazo, tendo em vista as experiências e aprendizagens que resultam de tais interações.

(Vamos aprender Libras?. CES – Centro de Educação aos Surdos. Desenho por Cristiano A. Koyama)

E a criança surda? O que devemos nos preocupar com a criança que nasceu privado de audição? Ou também quando foi adquirida? São perguntas que afligem muitas mães preparadas para ter filhos, mas surpreendidas por um obstáculo sobre o qual não têm nenhum conhecimento.

Na aquisição da linguagem, o método como se desenvolve a língua, a aquisição das primeiras palavras, a fala, enfim, é um processo, embora natural, longo e difícil para as crianças ouvintes. Ocorre a mesma coisa com a criança surda.

É importante ter a ciência de que o primeiro contato da criança com a língua é através da interação com o meio em que se encontra, conforme Quadros, 2011, p 15, “a criança adquire a linguagem na interação com a pessoa à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos mais complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou línguas)”.

Foram feitos diversos estudos para identificar as fases de aquisição e desenvolvimento de linguagem da criança ouvinte e surda. Este estudo aponta que, em cada idade e, que a criança está, ela deve ter o nível linguístico e cognitivo adequado, possibilitando interagir com outras crianças em ambiente escolar e com adultos. O balbucio, por exemplo, é uma das características em comum em crianças ouvintes e surdas.

Quadros (1997) e Fernandes (2003) (Quadros e Cruz, 2011, p 18) realizaram um estudo sobre o balbucio em bebês ouvintes e surdos no mesmo período de

desenvolvimento. Constataram que essa produção não é manifestada por sons, mas também por meio de sinais.

A conclusão é: “Nos bebês surdos, foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna. Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até o determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes”.

Sendo assim, a fase do balbucio é conhecida como período pré-linguístico (até os 12 meses). Além dessa fase, Quadros expõe outras fases importante no desenvolvimento da criança surda:

Estágio de um sinal (12 meses até 2 anos)

Nessa fase podemos encontrar na criança: apontar, segurar, olhar e tocar. Ela se comunica com brinquedos, luzes, objetos, animais e alimentos. Começa a ter iniciativa a participar em outras atividades, como colocar tirar objetos na caixa, nos armários. Utiliza uma linguagem não verbal para chamar a atenção para necessidades pessoais e para expressar suas reações. A forma de olhar entre o objeto e a pessoa que ajuda a pegar. Imita sinais produzido pelo outro, apresentar configurações de mãos e movimentos imperfeitos. Pode usar alguns sinais com significados consistentes. Observar que as crianças surdas usam gestos, para pedir colo, pedir algo para comer, fazendo o movimento do pedido (me dá).

Estágio de primeiras combinações (2 anos até 3 anos)

Produz sinais isolados para falar sobre as coisas e ações ao redor dela. Usa a linguagem para chamar a atenção das pessoas, fazer pedidos, para reclamar de

coisas que estejam presentes. Ela comunica mais do que é capaz de produzir explicitamente. Aponta, olha, toca, identifica as coisas sobre as quais está falando.

A criança surda já sinaliza: EU QUERER ou QUERER-AGUA. Ocorre o processo de interiorização da língua no falante “inativo”, ou seja, a está adquirindo a sua língua de forma natural e espontânea suas regras sem ter consciência desse processo. Ela simplesmente acontece.

Estágio de múltiplas combinações (3 anos em diante)

Neste estágio a criança surda começa a produzir vários sinais, conhecido como explosão de vocabulários. Pode identificar coisas em figuras ou em livros e descrever pessoas e objetos por meio de suas características. Fala sobre onde estão as coisas, onde as pessoas estão indo e sobre quem vem a ela. Usa frase curtas e sentenças. Fala sobre as coisas do seu ambiente imediato, sobre o que está fazendo ou planeja fazer.

Nesse estágio, estão subdivididos de acordo com as idades adiantes as características comum da aquisição de linguagem encontradas e sendo observadas principalmente no ambiente escolar. É na escola que a criança interage com o outro, sinalizando e vivenciando. Cabe ao mediador explorar mais o nível linguístico da criança surda e auxiliá-la no seu desenvolvimento.

Entretanto, o ambiente em que a criança surda está inserida, a comunicação deve ser baseada na língua de sinais, sendo indispensável para o processo de aquisição e desenvolvimento. Todavia, os familiares devem buscar alternativas para aderir a língua de sinais: em escola bilíngue, a comunidade surda mais próxima da residência, com pessoas que também vivenciam na comunidade.

Salientamos que não há nenhuma preocupação sobre a criança privada de audição. Nas condições em que ela se encontra, nada impede de desenvolver o seu nível linguístico e cognitivo. Lembrando que a interação com o meio seja primordial no seu desenvolvimento. E as mães devem estar preparadas, como outras mães estão

para com as crianças ouvintes. Não é difícil superar esses obstáculos, basta torná-las possíveis: aprender a língua de sinais e participar ativamente na vida da criança surda.

Práticas ludopedagógicas com crianças surdas e o uso da Libras

As crianças surdas têm direito ao ensino da Libras (Língua brasileira de sinais) como primeira língua e também da Língua Portuguesa para a escrita, garantido pelo Decreto nº 5.626/05. Esse é um bom motivo para que professores e gestores de escolas de educação infantil invistam em recursos para facilitar o aprendizado de crianças surdas.

Nesse processo, é fundamental entender que a linguagem oral não faz parte do mundo das crianças surdas, porque a sonoridade e fonemas não fazem sentido para elas. Além disso, já foi constatado que o surdo que aprende Libras desde bebê, desenvolve sua linguagem tão rapidamente quanto um ouvinte aprende uma língua oral.

Assim, o professor deve privilegiar a comunicação visual-gestual. A questão é que, em um primeiro momento, elas podem se comunicar por mímicas e gestos, porém, para desenvolver o pensamento, é muito importante oferecer uma forma de linguagem baseada em uma língua estruturada, como a Libras.

Como acreditamos que a melhor forma de as crianças aprenderem é brincando, recomendamos que também se use atividades ludopedagógicas com crianças que tenham deficiência auditiva, usando principalmente pistas visuais, recursos corporais, objetos, fotos, gravuras de livros, revistas, desenhos e outros recursos visuais.

Crianças ouvintes aprendem Libras

Uma experiência que aumentou o repertório da turma e trabalhou a questão da inclusão

Alfabetização em Libras amplia vocabulário de crianças ouvintes



Crédito: Getty Images

Embora já esteja bem documentada na literatura a importância da aprendizagem de uma segunda língua na infância, raramente vemos a Língua Brasileira de Sinais (Libras) sendo utilizada como segunda opção para crianças ouvintes. Paralelamente, há um crescente número de estudos internacionais que revelam as vantagens especiais do aprendizado de línguas de sinais por pessoas sem deficiência auditiva. No Brasil, há carência de pesquisas sobre esse tipo de ensino com crianças ouvintes na idade pré-escolar.

Marilyn Daniels é uma pesquisadora americana notável dessa área e, há mais de 15 anos, demonstrou os benefícios dessa aprendizagem. Em um estudo-piloto de 1994, ela revelou que crianças ouvintes que haviam aprendido a Língua de Sinais

Americana (ASL) tinham um entendimento muito maior no vocabulário em comparação àquelas que não tiveram contato com a língua. Isso sugere que o conhecimento da ASL tem efeito positivo na aquisição do Inglês em crianças ouvintes. Outros pesquisadores norte-americanos também concluíram que a língua de sinais ajudou no desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva das crianças sem deficiência auditiva.

No final dos anos 1980, Joseph Garcia iniciou seu trabalho como intérprete e observou que bebês ouvintes de pais surdos comunicavam seus desejos e necessidades bem antes dos filhos ouvintes de pais ouvintes. Sua pesquisa envolveu bebês sem deficiência auditiva de pais ouvintes, na Universidade do Alaska, em 1987. Em sua tese de mestrado, ele demonstrou que bebês expostos aos sinais desde os seis e sete meses de idade iniciavam uma comunicação expressiva por volta do oitavo ou nono mês de vida.

Vale a pena descrever aqui um estudo interessante feito por Capirci, Cattani, Rossini e Volterra (1997), na Itália, no qual compararam um grupo de crianças ouvintes que aprendiam o italiano (língua nativa) com um grupo de crianças ouvintes que aprendiam uma língua estrangeira, o inglês (como segunda língua) e com um terceiro grupo ouvinte que tinha a língua de sinais (também como segunda língua). O estudo durou dois anos. O resultado da avaliação espacial visual foi comparado com o grupo de controle que aprendia o italiano (como língua nativa). Nos testes realizados, após o primeiro ano, não houve diferenças significantes entre os grupos, mas, ao final do segundo ano, o grupo que aprendia Sinais se superou em relação aos outros dois grupos, demonstrando que a língua de sinais foi um fator significativo no desenvolvimento cognitivo, melhorando as habilidades de atenção das crianças, a discriminação visual e a memória espacial.

Além disso, a Marilyn Daniels teoriza que a Língua de Sinais é armazenada num banco de memória diferente do que a língua falada, criando-se, assim, duas fontes independentes para ativar o banco de memória. Na verdade, todas as línguas são processadas no lado esquerdo do cérebro, mas é no lado direito que a informação visual do sinal é recebida, ou seja, os sinais são armazenados no lado direito do

cérebro e processados pelo lado esquerdo, construindo as sinapses (DANIELS, 1996). Assim, de acordo com Edmunds e Krupinski (2005), quanto mais caminhos forem criados, melhor a memória para retê-los, a sinalização combinada com a língua falada fornece duas repetições de uma palavra, porém, em diferentes modalidades, o que faz com que as crianças ouvintes em contato com os sinais tenham o cérebro mais desenvolvido do que as que não tenham nenhum contato com a Língua de Sinais.

O ensino de Libras para crianças ouvintes

Ao ensinar a Língua de Sinais para crianças pretendemos oferecer a elas não somente as vantagens e os benefícios comprovados em pesquisas internacionais, mas de promover a Libras, de aprender sobre a cultura surda e, sobretudo, a possibilidade de poder se comunicar com seus pares diferentes valorizando a diversidade desde a educação infantil.

Resultou, então, o interesse de fazer um projeto com crianças ouvintes numa Escola de Educação Infantil. Como esta instituição não era uma escola inclusiva, durante processo pensou-se em trazer um pouco de algumas deficiências para o conhecimento das crianças para que pudéssemos sensibilizá-las para as diferenças.

Acredito que precisamos falar de inclusão nos primeiros anos de vida para evitar falar dela no futuro como forma de superar o desconhecimento e/ou preconceito.

O projeto durou 01 ano. Foi realizado com crianças da educação infantil, de uma escola para filhos de funcionários de uma Universidade Federal em São Paulo. Participaram do projeto cerca de 20 crianças com idades de seis a sete anos, todas as ouvintes e filhos de pais ouvintes. Eles tinham aula uma vez por semana, com duração de uma hora. No total foram 25 aulas.

Nas atividades utilizaram-se diferentes estratégias de ensino/aprendizagem e recursos didáticos. Os alunos tiveram aulas com duas professoras surdas, oralizadas* e, uma assistente de classe, neste caso, eu como pesquisadora.

Todas as aulas foram filmadas e os alunos foram avaliados com testes orais e escritos no meio e no final do curso. Os alunos também puderam avaliar o curso e mostrar o que mais lhes agradava ou não. Os pais e os professores também foram ouvidos.

As crianças tiveram momentos de sensibilização para outras deficiências, o que foi bastante produtivo para conscientizá-los sobre as diferenças e de que é legal ser diferente. Tivemos o cuidado de mostrar aos alunos, através de fotos, imagens, vídeos e livros, seus colegas com deficiência. Eles tiveram uma atividade de sala de aula, atividade esta desenvolvida pela [Fundação Dorina Nowill](#), em que os olhos das crianças eram vendados, para que eles pudessem sentir como é o não enxergar. Após a atividade discutíamos com eles, qual sensação sentiram ao não poder enxergar. Também, assistiram a filmes com histórias infantis em Libras e depois tentavam reproduzir a estória em Libras para os colegas. A música em Libras também foi outra estratégia usada com as crianças.

As conquistas da educação bilíngüe

As crianças mostraram-se muito receptivas e motivadas para aprender Libras, uma língua tão diferente e a que não estavam acostumadas. Compreenderam que para falar com colega surdo eles precisam usar os sinais e não gritar ou falar alto. De acordo com os pais, as crianças já conseguiam reconhecer seus pares surdos ou pessoas com deficiência fora da escola, bem como praticam as Libras em casa com os irmãozinhos ou até mesmo com as bonecas. As professoras da Instituição bem como as professoras surdas reconhecem a importância desse aprendizado como um caminho para a inclusão. Se as crianças aprendem inglês, francês, alemão por que não aprender a língua de sinais?

Apesar da carga horária reduzida, a maioria delas conseguiu sair-se bem referente às perguntas relacionada ao conteúdo ministrado durante o ano letivo. Foram capazes de sinalizar seus nomes, nomes de batismo, cores, números, etc.

Embora não tenham adquirido uma completa habilidade em Libras, entenderam o significado de estudar a Língua de Sinais brasileira para se comunicar com um par surdo e adquiriram um olhar para as deficiências. Pais e profissionais afirmaram a importância desse aprendizado, tendo em vista a inclusão e a aceitação das diferenças.

Como produto deste projeto foi elaborado um Manual com o passo a passo de todas as atividades e das provas aplicadas aos alunos, que espero poder contribuir na divulgação da Língua de Sinais Brasileira como fator de inclusão.

2- LINGUA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO DE SURDOS

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.

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.

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.

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.

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.

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

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.

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.

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.

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.

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.

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

”

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).

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.

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”.

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 devido.

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.

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.

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).

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.

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

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.

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).

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 Brasil - 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.

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).

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 Hernet 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.

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.

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.

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.

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).

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.

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.

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.

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.

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).

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.

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

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 minorias.

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). É 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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. Contrapondo-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.

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 Saville-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.

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.

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.

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.

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.

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.

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

concluía 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.

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).

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

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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).

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.

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.

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.

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.

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 habilitados 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.

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).

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.

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.

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).

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/>).

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.

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?

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.

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.

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.

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.

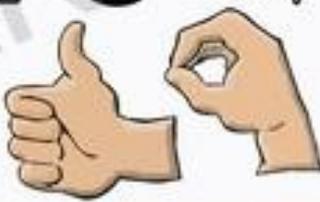
É preciso lembrar, entretanto, que simplesmente colocar as diferenças em contato não implica, em si, qualquer garantia de derrubada de preconceitos e estereótipos. Na verdade, quando uma situação por demais assimétrica caracteriza essa relação, como ocorreu por exemplo com a colonização, o corolário mais natural é o de que o contato simplesmente reforça 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.

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.

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.

3- NÚMERO EM LIBRAS

NÚMEROS CARDINAIS EM LIBRAS

| | | | |
|---|---|--|---|
|  0 ZERO <i>zero</i>  | 1 UM <i>um</i>  | 2 DOIS <i>dois</i>  |  3 TRÊS <i>três</i>  |
| 4 QUATRO <i>quatro</i>  | 5 CINCO <i>cinco</i>  | 6 SEIS <i>seis</i>  | 7 SETE <i>sete</i>  |
| 8 OITO <i>oito</i>  | 9 NOVE <i>nove</i>  | 10 DEZ <i>dez</i>  | |

REFERÊNCIAS

<http://blog.handtalk.me/libras-educacao-infantil/>>acesso em 12/03/2020

<https://webinsider.com.br/a-aquisicao-e-o-desenvolvimento-de-linguagem-da-crianca-surda/>>acesso em 12/03/2020

<http://playtable.com.br/blog/praticas-ludopedagogicas-com-criancas-surdas-e-o-uso-da-libras>>acesso em 12/03/2020

<https://novaescola.org.br/conteudo/5266/alfabetizacao-em-libras-amplia-vocabulario-de-criancas-ouvintes>>acesso em 12/03/2020

<https://journals.openedition.org/pontourbe/1912>>acesso em 12/03/2020

<https://www.elo7.com.br/banner-numeros-em-libras-cardinais>>acesso em 12/03/2020