

DELINEANDO OS APORTES TEÓRICO-LINGUISTICOS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS

Eleny Brandão Cavalcante¹

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir os fundamentos teóricos e lingüísticos que sustentam a Libras enquanto língua natural, contribuindo para a eliminação de mitos que assolam a compreensão e aceitação da mesma enquanto representante da comunidade surda e como língua com características tão complexas quanto as línguas orais. Sustentada nesta premissa, aponto a proposta de educação bilíngüe para surdos, solidificada a partir da compreensão da Libras enquanto língua natural, destacando seus pressupostos e estratégias de consolidação enquanto caminho para a inserção dos educandos surdos.

Palavras-chave: Língua de sinais. Língua natural. Bilinguismo.

ABSTRACT

The present article aims at the discussion of the theoretical and linguistic bases that sustain the “Libras” (sign languages) as natural language, contributing to the removal of myths that confuse the understanding and acceptance of it as representative of the deaf community and as a language which features are as complex as the oral languages. Based on this premise, I point out the proposal of a bilingual education for the Deaf solidified from the understanding of Libras (sign languages) as a natural language, highlighting its assumptions and strategies to be consolidated as a way for the insertion of the deaf students.

Key-words: Sign language. Natural language. Bilingualism.

1. Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará/Instituto de Ciências da Educação-Programa de Pedagogia. E-mail: elenycavalcante@hotmail.com

PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos está marcada por propostas educacionais que oscilam entre a negação e a aceitação da língua de sinais, trazendo na primeira acepção atraso ao desenvolvimento acadêmico e social do aluno e na segunda, possibilidades ao desenvolvimento de potencialidades através da língua, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais.

A educação de surdos pautada na reabilitação e na compreensão de que o surdo é um “ouvinte com defeito”, “um não ouvinte” ou um “deficiente” marcou e ainda marca a prática educacional desses estudantes de forma negativa, tendo em vista que é dispensada muita atenção para a negação de sua condição de surdo, a fim de torná-lo o mais ouvinte possível e pouca preocupação é canalizada para o processo de ensino aprendizagem.

No método oral, o não ouvir é ignorado, a língua do surdo é negada e o foco está centrado na regeneração do indivíduo. Sendo assim, com o Congresso Internacional de Surdo-Mudez realizado em Milão, no ano de 1880, houve a consolidação e o reconhecimento do método oral como melhor caminho para educação dos surdos. Dessa forma, o oralismo marca a tendência na educação, que visa à normalização e nega a língua de sinais, pois concebe que o surdo deve aprender a falar para integrar-se socialmente (Soares, 1999). No entanto, os sucessivos fracassos no processo de reabilitação e na progressão escolar do surdo fizeram os teóricos,

os surdos e seus familiares contestarem essa proposta e buscar outro caminho para a inserção educacional do surdo.

A comunicação total é outra tendência, criada nos Estados Unidos, em 1976, que visa a utilização de mímica, gestos, fala, sinais e qualquer forma de expressão, tendo em vista o estabelecimento da comunicação. Apesar de haver alguns sinais da língua dos surdos, a comunicação total foi bastante criticada, pois na medida em que, utiliza de vários mecanismos para tentar a comunicação com o surdo, não valoriza a língua de sinais, pois usa gestos soltos e descontextualizados, afastando-se da complexidade lingüística e estrutural da língua de sinais.

Apenas com os estudos do americano Stokoe, em 1960, a língua de sinais passa a ser investigada enquanto objeto de estudo dos lingüistas, que perceberam através do estudo comparativo que a língua de sinais apresenta as mesmas características das línguas orais. Esses estudos trouxeram novos rumos para a educação de surdos, colaborando na construção dos pressupostos da educação, que respeita e aceita a língua de sinais como língua de instrução e de socialização da comunidade surda.

A LÍNGUA DE SINAIS COMO LÍNGUA NATURAL

As propostas educacionais pautadas na reabilitação e na deficiência trouxeram um grande atraso à aceitação e à difusão da língua de sinais

e, conseqüentemente, interferindo na progressão escolar dos surdos durante longos anos.

A proposta de educação de surdos que está em pauta nas novas discussões sobre a temática busca atender às necessidades dos surdos e respeitar sua língua e cultura. Corroborando com essa premissa, encontra-se o bilingüismo, que discute questões educacionais, lingüísticas e culturais em busca de uma educação de surdos, visando ao respeito à sua especificidade.

O bilingüismo está pautado principalmente na compreensão da língua de sinais como língua natural dos surdos, sustentados em argumentos lingüísticos, apontando a importância dessas para a educação e para a interação social do sujeito surdo. Para compreensão dos conceitos lingüísticos referentes às línguas de sinais, iniciar-se-á pela basilar compreensão e distinção entre língua e linguagem.

A linguagem é um conceito mais abrangente e se refere a toda e qualquer forma de comunicação natural ou artificial, humana ou animal. A língua, por sua vez, é uma forma mais restrita de linguagem e se constitui em uma realização exclusivamente humana e, por conseguinte, social, tendo um conjunto de regras gramaticais específicas (Fernandes, 2003).

A autora faz um quadro bastante elucidativo que expõe a diferença entre língua e linguagem e situa a língua de sinais enquanto constituinte da categoria língua.

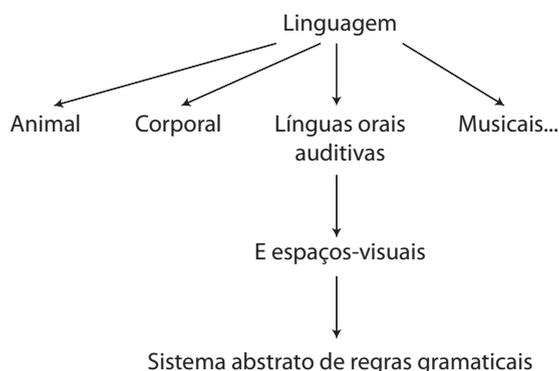


Figura 1. Diferença entre língua e linguagem.

Fonte: Esquema extraído de Fernandes (2003).

Como se pode observar no esquema acima, a linguagem ramifica-se em animal, corporal e musical, as quais incluem as línguas (orais auditivas e espaço-visuais). Estas últimas, porém, configuram-se como um sistema abstrato de regras gramaticais específicos e objeto de estudo da lingüística e de estudiosos da área.

Partindo dessa distinção básica entre língua e linguagem, serão abordadas as diferentes teorias sobre aquisição da linguagem que buscam descobrir como as crianças desenvolvem suas palavras em ambientes naturais. A aquisição da linguagem utiliza-se basicamente da psicologia e da lingüística para desenvolver seus estudos, de modo que se distinguem quatro correntes dentro dessa área: ambientalista, inatista, cognitivista construtivista ou epigenético e interacionista.

Na década de 1950, os estudos do lingüista Noam Chomsky vieram marcar uma ruptura com a corrente behaviorista, fundamentada em Skinner, que definia a aquisição da linguagem por meio da perspectiva ambientalista, ou seja, segundo essa perspectiva, a aquisição da linguagem acontecia como a aquisição de outras habilidades, como andar de bicicleta, por exemplo, sendo, portanto, necessária a exposição ao meio e às práticas condicionantes de estímulo-resposta-reforço (Scarpa, 2006).

Chomsky contrapôs-se ao behaviorismo e adotou uma postura sobre a aquisição da linguagem, baseada no inatismo, ao afirmar que o homem nasce dotado de uma capacidade para a linguagem e necessita ser estimulado pelo meio. O lingüista sustenta sua tese inatista através da problematização de que a criança tem um tempo muito curto (mais ou menos dos 18 aos 24 meses) exposta a uma linguagem precária para adquirir e dominar um conjunto complexo de regras e princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante (Scarpa, 2006). A gramática internalizada inerente a todo ser humano e herdada geneticamente compõe o que Chomsky denomina de Gramática Universal (GU). Esse sistema de regras abstratas caracteriza o que Chomsky chama competência lingüística. Além disso, há a gramática

particular que corresponde ao sistema de uma determinada língua em particular (Lobato, 1986).

A abordagem *cognitivista construtivista ou epigenético* vem contrapor-se à inatista e afirma que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança. Dentro dessa abordagem, situam-se Piaget e Vygotsky com enfoque na cognição e no aspecto social, respectivamente. O suíço Jean Piaget concebe a aquisição da linguagem através da relação entre o ambiente e o organismo, realizada por meio do processo de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral (Scarpa, 2006, p. 211).

Ao contrário de Piaget, Vygotsky enfatiza o alcance e a influência social da aquisição da linguagem, que “tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto”. A criança em Vygotsky tem um papel de sujeito da linguagem, sendo que, nessa interação, sua relação com o meio e com os outros permite a apreensão da linguagem, o que enquadra os trabalhos do autor como componente do chamado “*Interacionismo Social*”. Essa corrente apresenta outros autores, porém será apontada apenas a exposição de Vygotsky, que é o autor mais representativo (Scarpa, 2006, p. 213).

No Brasil, os estudos lingüísticos que discutem sobre a língua de sinais são fundamentados na perspectiva inatista do gerativismo de Chomsky, segundo a qual a linguagem é concebida como fator genético e que se desenvolve instintivamente pelo estímulo do meio. Lobato (1986) faz uma síntese da perspectiva inatista da linguagem:

Em resumo, segundo essa linha de pensamento, a faculdade de linguagem é uma estrutura cognitiva inata, humana e universal, e faz parte da herança genética de cada membro da espécie humana, do mesmo modo que a visão é parte dessa herança. Essa estrutura, no que tange à linguagem, é o estado mental inicial. Passando por estágios sucessivos, esse estado inicial se desenvolve, seguindo um processo de maturação que sofre influência do meio e das experiências pessoais, do mesmo modo como a visão, até atingir um estágio estável (Lobato, 1986, p. 38).

O estado inicial é denominado pela lingüística gerativa de Gramática Universal (GU) – definida como o conjunto de regras universais comuns entre as línguas, caracterizando-as como língua humana e natural. Segundo Fernandes (2003), os estudos de Chomsky estão embasados em alguns princípios:

Chomsky afirma que muitos dos princípios inatos que determinam a natureza do pensamento e da experiência podem ser ativados inconscientemente. Pinker atribui a capacidade de desenvolvimento da linguagem assim, é possível admitir um ponto de partida comum aos ouvintes e aos surdos. Mas, se levarmos em consideração que a aquisição da linguagem liga-se ao crescimento e à maturação de capacidades inatas em condições externas adequadas (Chomsky, 1966), os estímulos aos quais o surdo é exposto, mesmo sob educação especial, são muito diferentes daqueles vivenciados pelo ouvinte, deixando-o, automaticamente, em condições diferentes desse, no que se refere às línguas orais-auditivas (Fernandes, 2003, p. 30).

O surdo, dessa forma, como afirma a citação, não adquire a língua oral naturalmente, pois não tem o acesso direto aos estímulos orais que lhe permitiriam desenvolvê-la, ficando, assim, em desvantagem, já que os ambientes familiares e sociais, em sua maioria, são de ouvintes e falantes da língua majoritária, no caso a língua portuguesa.

A aquisição e o contato com a língua de sinais configuram para o surdo a construção do ambiente propício ao desenvolvimento natural de sua língua visuo-espacial. A negação dessa condição natural de aquisição natural da LIBRAS leva o surdo a dificuldades cognitivas, lingüísticas e comunicacionais, pois o período crítico para o desenvolvimento da linguagem não foi aproveitado.

Para a compreensão da língua de sinais como língua natural, Quadros e Karnopp (2004), influenciadas pelos estudos de Stokoe e baseadas nos estudos de Chomsky, explicam a língua brasileira de sinais sob o ponto de vista da lingüística comparativa, a fim de trazer os argumentos necessários para fundamentar as línguas de sinais enquanto língua. As autoras apontam que as línguas naturais são o conjunto de regras finitas que permitem a produção

infinita de sentenças e possuem uma realização e uma produção social. Resumem, afirmando:

Pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem e se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30).

As línguas de sinais apresentam essas características e, portanto, são consideradas línguas naturais. A compreensão da distinção entre língua e linguagem é fundamental para compreender os suportes básicos da lingüística, a fim de contornar a caracterização da língua visuo-espacial da comunidade surda.

Lobato (1986) elenca algumas características das línguas naturais que as distinguem dos demais sistemas de comunicação. São elas:

produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções; arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente; descontinuidade dos elementos em que as mensagens lingüísticas se decompõem, e articulação desses elementos em dois planos – o conteúdo e o da expressão (p. 45-46).

Dessa forma, a partir de uma língua natural, o falante pode criar quantidades ilimitadas de sentenças, por meio de regras, com finalidade de interagir socialmente. Essas regras, no entanto, estão internalizadas de tal forma no falante que ele não tem consciência dos mecanismos que aciona e da complexidade dos mesmos em uma simples conversação.

Destacando esses aspectos lingüísticos dentro das línguas de sinais, as autoras Quadros e Karnopp (2004) elencam seis mitos acerca da língua de sinais e os desconstruem à luz da lingüística chomskyana, apontando os argumentos que as definem enquanto língua natural:

I. O mito 1 aponta: “A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos”.

A língua de sinais configura-se como língua, conforme foi exposto acima. Sob a perspectiva lingüística, um dos primeiros estudos realizados dentro dessa área quanto à concepção da língua de sinais como língua natural foi realizado por Stokoe (1960), que estudou a língua de sinais americana e a descreveu no seu *plano fonológico*, ou seja, levou em consideração a fonologia que diz respeito à parte da lingüística que estuda os fonemas constituintes dos sons da fala. Alguns teóricos (Quadros; Karnopp, 2004) utilizam para os estudos da língua de sinais a palavra fonologia, porém (Fernandes, 2003; Brito, 1993), outros utilizam a denominação quirologia, que estuda os queremas, o movimento das mãos.

Stokoe descreveu o plano fonológico/quero-lógico das línguas de sinais a partir de três parâmetros: configuração, localização e movimento das mãos. Mais tarde, lingüistas como Wilbor (1979) acrescentaram a orientação da palma da mão como um parâmetro fonológico das línguas de sinais.

Além desse aspecto puramente gramatical, a língua de sinais, ao contrário do que o mito 1 expõe, tem a capacidade de exprimir conceitos abstratos e permite ao surdo discutir sobre qualquer assunto desde narrar um fato simples, até tratar de políticas e temas filosóficos. Essa característica situa-se no plano da semântico-pragmática, relacionado ao sentido e ao contexto. A língua de sinais tem seus elementos que compõem o discurso e permitem a emissão de qualquer intencionalidade por meio de traços prosódicos que se realizam pelas expressões faciais, manuais ou corporais (Fernandes, 2003).

Além disso, a iconicidade dos sinais, que é a relação do sinal com o objeto, assim como as línguas orais, é arbitrária. Por exemplo, na Língua de Sinais Americana o sinal de negação com a cabeça, que à primeira vista poderia nos levar a incidir no erro de classificá-lo enquanto icônico, significa o advérbio de lugar *onde*, marcando assim arbitrariedade até mesmo na aparente iconicidade dos sinais.

Quadros e Karnopp (2004) afirmam:

Toda arbitrariedade é convencional, pois quando um grupo seleciona um traço como uma característica do sinal, outro grupo pode selecionar um traço para identificá-lo. Assim pode-se dizer que a aparência exterior do sinal é enganosa, já que cada língua pode abordar um aspecto visual diferente em relação, por exemplo, ao mesmo objeto, diferenciando a representação lexical de língua para língua (p. 32).

Assim, ocorrem influências lexicais, conforme a realidade cultural do país em que a língua é produzida, de modo que enquanto em um país o sinal a influência é icônica e tem relação concreta com o real, em outro país, o mesmo sinal tem outro significado e é completamente arbitrário.

II. O mito 2 expõe: “Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas”.

Essa visão é bastante recorrente, pois há o entendimento de que a língua de sinais é um código utilizado por todos os surdos universalmente. Esse fator caracterizaria uma língua artificial, tendo em vista que, a partir da identificação enquanto língua natural, não poderia ser universal por ser uma realização social e cultural.

A língua de sinais, assim como as línguas orais, é diferente de país para país. Além disso, dentro do mesmo país há suas variações e dialetos, influenciados por fatores sociolinguísticos como o geográfico, o histórico, o social, a faixa etária, o gênero etc.

III. O mito 3 afirma: “Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo subordinado inferior às línguas orais”.

Esse equívoco é induzido por ser o alfabeto manual um código que está baseado no alfabeto das línguas orais, no qual cada sinal representa uma letra e através da soletração, designada como datilologia, podem-se construir as palavras. No entanto, a língua de sinais não é o alfabeto manual e sua comunicação envolve um conjunto de estruturas gramaticais complexas que produzem os significados, as sentenças e as expressões faciais e

corporais impossíveis de serem representados pelo alfabeto manual.

Sendo assim, as línguas de sinais não são inferiores e tampouco dependentes das línguas orais, o que não exclui as influências que uma exerce sobre a outra. A comunicação total e o português sinalizado (utilização da estrutura sintática da língua portuguesa com a inserção de sinais) contribuíram para a proliferação desse tipo de concepção acerca das línguas de sinais, o que tem sido fortemente combatido pelos estudos linguísticos atuais.

IV. O mito 4: “A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e lingüisticamente inferior ao sistema de comunicação oral”.

Esse mito é relacionado à estrutura da língua de sinais que não utiliza conjunções ou preposições, no entanto, tem seus próprios elementos condizentes com sua modalidade visuo-espacial, como por exemplo, as expressões corporais e faciais.

A língua de sinais, no seu *plano morfológico* (que estuda a classe e a composição das palavras), é marcada por seu aspecto sintético, que corresponde a uma de suas características, sem, contudo, concebê-la como pobre. Tal característica também se inscreve no *plano sintático* (ou seja, nas combinações e organizações das sentenças) e se concretiza em sua realização por meio de sua modalidade visuo-espacial que utiliza simultaneamente diferentes funções gramaticais, palavras e até mesmo sentenças em um mesmo enunciado.

Dentro do aspecto morfológico também se situam os *classificadores*, que dizem respeito aos sinais icônicos formados por “gestos que poderiam ser considerados socialmente instituídos” (Fernandes, 2003). Essas características contribuem para que as línguas de sinais se consolidem e delimitem suas distinções em relação às línguas orais. Por outro lado, o fato de muitos conceberem a língua de sinais como inferior e pobre lexicalmente é ocasionado por questões históricas, de proibição da utilização da língua de sinais e de prevalência da oralização na educação de surdos. Conforme o crescimento do uso da língua de sinais pelos seus

falantes/sinalizantes, ocorre um enriquecimento de seu vocabulário e uma maior difusão da mesma (Quadros; Karnopp, 2004).

Com a crescente utilização da língua de sinais pelos surdos e a crescente difusão e estudos sobre a mesma, emergiu a necessidade da criação da língua de sinais escrita, ou seja, não havia um sistema de escrita para a língua de sinais, sendo, por isso, consideradas ágrafas. Devido a essa necessidade, por volta de 1974, foi inventado por Valerie Sulton, na Califórnia, um sistema de escrita em sinais chamado *Sign Writing*, cuja representação é feita por meio de um sistema gráfico. Stumpf (2004) faz a seguinte explicação:

O sistema *Sign Writing* que representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relação têm como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. É um sistema notacional de características gráficas esquemáticas, constituído de um rico repertório de representação das principais características gestuais, e não unidades semânticas, por isso pode ser aplicado a qualquer língua de sinais dos surdos (p. 147).

A divulgação e a consolidação de uma escrita da língua de sinais são de grande valia para preservá-la, pois permitem o registro para as gerações futuras, auxiliam nas pesquisas e descrições das línguas de sinais, já que se produzem materiais para consulta e possibilitam uma maior autonomia para o educando surdo estudar, sem o auxílio do intérprete, visto que estaria compreendendo o texto diretamente em sua língua.

V. O mito 5 aponta: “As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes”.

Fundamentada nesse mito é que a sociedade durante longos anos, na perspectiva do oralismo, compreendia a língua de sinais apenas como um conjunto de gestos derivados da língua oral. A partir dessa premissa, obrigavam o surdo a falar e a negar sua condição.

O oralismo escondia também interesses, tanto ideológicos (por não permitir uma nova língua dentro de uma mesma nação), quanto religiosos, pois

a Igreja ensinava os surdos a falarem, mesmo que precariamente, a fim de lhes incutir os ensinamentos religiosos. Além disso, havia o interesse político, econômico e cultural de não permitir a uma minoria expor sua língua e cultura. Skliar (1997), citando uma colocação de Facchini (1981), afirma sobre o oralismo e sua consolidação após o Congresso de Milão:

É possível argumentar [...] que essa transformação foi produto de uma clara convergência de interesses políticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos: a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio lingüístico – a língua de sinais –, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte, o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a idéia de superioridade do mundo das idéias, da abstração e da razão – representado pela palavra – em oposição ao mundo do concreto e do material – representado pelo gesto; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos (p. 78).

Assim, como exposto no excerto, o oralismo impediu durante longos anos a utilização da língua de sinais e serviu a diferentes interesses que se distanciavam do aspecto educacional. Nesse contexto, discutiu-se a forma pela qual os surdos deveriam comunicar-se, sem a sua própria participação, secundarizando, ou melhor, excluindo o aspecto educacional, a partir de um foco apenas na normalização.

VI. Baseado no mito 5 é que o mito 6 sustentou-se, afirmando: “As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem”.

Quadros e Karnopp (2004) apontam pesquisas fundamentadas nos estudos linguísticos de Bellugi e Klima (1990) que desconstruem esse mito:

As pesquisas mostram que aqueles surdos com lesão no hemisfério direito tinham condições de processar todas as informações lingüísticas das línguas de sinais,

mesmo sendo essas visuo-espaciais. Por outro lado, os surdos com lesão no hemisfério esquerdo tinham condições de processar informações espaciais não-linguísticas, mas não conseguiam lidar com as informações linguísticas (p. 36).

A língua de sinais, apesar de ser uma língua de modalidade visuo-espacial, é produzida no hemisfério esquerdo assim com as línguas orais, pois a linguagem humana independe da modalidade das línguas (p 36).

Esses são alguns dos mitos que sustentam a não aceitação da língua de sinais enquanto língua natural e estão presentes no imaginário de muitos pais, professores e da sociedade de modo geral, realidade esta que dificulta o reconhecimento da língua de sinais e a educação dos surdos. Quadros (1997) faz a afirmação de que a língua de sinais é uma língua natural fundamentada nos estudos linguísticos:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística (Quadros, 1997, p. 47).

Dessa forma, percebemos que os mitos acerca da língua de sinais ocorrem por falta de conhecimento de sua estrutura, de suas características e de seus aspectos linguísticos, além de sua função educacional, cultural e social para o surdo enquanto sujeito de direito e construtor de sua cidadania.

Ao destacar esses aspectos elucidativos da linguística, temos mais suporte para compreendermos o lugar da língua de sinais e a importância de uma proposta educacional que realmente atenda às especificidades dos educandos surdos.

Em contraposição ao oralismo e à comunicação total, também chamada de bimodalismo, emerge o

bilingüismo que se sustenta nas críticas e na crise dos modelos anteriores, buscando, por uma linha oposta, a valorização da língua de sinais e seu reconhecimento enquanto instrumento político, cultural e educacional para os surdos.

O BILINGÜISMO COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS QUE RESPEITA SUA PARTICULARIDADE LINGÜÍSTICA

A discussão acerca dos aspectos linguísticos que sustentam a língua de sinais como língua natural foi pertinente, tendo em vista, a construção das bases de sustentação de uma proposta bilíngüe de educação de surdos, que não apenas reconhece, como também pensa o fazer educativo atentando para a realidade do aluno surdo em sua totalidade.

O bilingüismo, segundo o dicionário Houaiss (2003), é a 1. coexistência de duas línguas num país 2. uso de duas línguas por um falante ou grupo. Com essa conceituação, observamos que o sujeito surdo é bilíngüe – pois está imerso em um ambiente familiar (exceto nos casos de filhos de pais surdos), escolar e na sociedade como um todo – que utiliza uma língua oral majoritária diferente da sua língua natural, que é a língua de sinais.

A Suécia foi o primeiro país a implantar o bilingüismo, reconhecendo a Língua de Sinais Sueca, em 1981, mesmo ano em que aprovou no Parlamento a condição Bilíngüe do sujeito surdo. Dois anos mais tarde, em 1983, foi feita a reformulação do currículo nas escolas para surdos, inserindo a disciplina “língua” que trabalharia tanto o sueco quanto a língua de sinais sueca (Quadros, 1997).

O bilingüismo tem como alvo o respeito à particularidade linguística do surdo e a busca de estratégias que valorizem o canal visuo-espacial comunicativo e interacional. Além da língua de sinais ser considerada como língua natural do alunado surdo, o ensino deve ser ministrado por meio da mesma. Segundo definição da UNESCO, educação bilíngüe é o direito que têm as crianças que

utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua (Botelho, 1998, p. 111).

Na proposta bilíngüe, a língua de sinais é valorizada como língua natural e ensinada como primeira língua – L1, enquanto que a língua escrita e/ou a língua oral são ensinadas como segunda língua – L2, tendo como base a língua de sinais. Além disso, a pessoa surda, filha de pais ouvintes, que corresponde à maioria dos casos, deve ser inserida em ambientes onde a língua de sinais é usada e ter contato com adultos surdos para auxiliar na construção de sua identidade. Para Lacerda (2000):

Nesse modelo, que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A criança surda é exposta, então, o mais cedo possível a língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar [...]. (Lacerda, 2000, p. 54).

Dessa forma, a língua de sinais é valorizada como meio de acesso às informações, de interação social e principalmente como construtora da identidade do ser surdo, permitindo-lhe desenvolver suas potencialidades e fortalecendo a auto-estima. Como conseqüências positivas da proposta bilíngüe, Luz (2003) aponta:

[...] uma maior facilidade no aprendizado de uma primeira língua (L1) dada a natureza visual dos estímulos; um maior êxito na constituição de uma base lingüística; que o uso da comunicação visual na estimulação precoce é mais natural e permite contato mais direto (experencial) para o surdo; uma apropriação lingüística mais profunda (conhecimento metalingüístico) e com maior rapidez - não perdendo o período crítico cerebral, uma melhora na troca comunicativa (o surdo torna-se receptor e também agente comunicativo); e uma melhora significativa nas habilidades sociais, cognitivas e intelectuais (p. 09).

Dentro da necessidade de contato com a língua de sinais e com adultos surdos fluentes nessa língua, a educação do surdo sob o enfoque bilíngüe requer algumas adaptações, tais como a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula ou em

outros ambientes em que o surdo está presente, a fim de permitir a interação comunicativa.

O intérprete atuará como intermediário e como facilitador da comunicação, tornando esta realmente efetiva entre surdos e ouvintes (Lacerda, 2000, p. 61) e deverá ter domínio tanto da língua portuguesa quanto da língua de sinais, assim como ter conhecimentos lingüísticos das técnicas de comunicação:

No ato interpretativo (LS>LP ou LP>LS), é essencial que o intérprete conheça as especificidades da comunidade surda, sua história, seus costumes, com a finalidade de relacionar as semelhanças ou dessemelhanças da língua/cultura de partida (língua portuguesa ou LS) com a língua/cultura de chegada (LS ou língua portuguesa) ou intérprete de LS, como qualquer outro, necessita atentar também para as chamadas expressões idiomáticas justamente por serem usadas somente pelos falantes de determinada língua (Pires; Nobre, 2004, p.163).

Ao profissional intérprete não basta apenas o domínio da língua de sinais, mas também o conhecimento da cultura surda e a participação em sua comunidade, a fim de conhecer as características da língua e de seu uso entre os surdos, estabelecendo o intercâmbio comunicativo. A presença do intérprete em sala de aula, nesse sentido, configura-se como um importante instrumento viabilizador da aprendizagem do aluno surdo, visto que ele terá acesso às informações, às discussões em sala de aula e poderá expressar sua opinião.

A educação bilíngüe é uma estratégia educacional que, se implementada, traria benefícios aos surdos, pois o auxiliaria no seu acesso ao ensino e na sua permanência com qualidade, tendo em vista que se buscaria, na escola, o respeito ao surdo como diferente, além de se procurar desconstruir um imaginário solidificado ao longo dos anos de incapacidade e inferioridade do surdo.

Além da presença do intérprete na educação bilíngüe para surdos, há a necessidade de um professor surdo tanto para a realização de cursos de LIBRAS para a comunidade escolar, quanto para ministrar aulas para os alunos surdos, que serão beneficiados com o ensino por meio de sua língua e

com a presença de um adulto surdo, auxiliando na construção e no reconhecimento de sua identidade.

A interação unicamente com professores ouvintes, não conhecedores da língua de sinais, acarreta problemas para a aprendizagem do aluno surdo, pois dificilmente conseguem atrair a atenção do aluno, já que este não compreende o que está sendo dito. Isso leva a um desgaste e cansaço tanto por parte do professor quanto do aluno para o estabelecimento da comunicação, na medida em que se dispensa demasiado esforço para alcançar a compreensão do interlocutor (Góes, 2000).

A comunicação e os objetivos pedagógicos acabam por ficar prejudicados, já que o mínimo necessário na relação educacional, que é a comunicação e a compreensão dos interlocutores, não é alcançado ou, se o é, ocorre de forma insipiente e superficial. Por isso, a presença de um professor surdo é de grande valia, porquanto permite uma fluência na relação comunicativa e a identificação cultural com os alunos surdos.

Isso não significa dizer que o contato com ouvintes deve ser evitado pelo aluno surdo, mas, ao contrário disso, tal contato deve ocorrer a fim de que ambos possam aprender com a diferença um do outro. Além disso, deve ser oportunizado o aluno surdo o contato com seus iguais, com o intuito de estabelecer uma identificação, principalmente da criança, como diferente, visualizando-se enquanto surda. Nessa perspectiva, afirma Góes (2000):

É preciso, portanto, reconhecer que a relação da criança com a rede de interlocutores ouvintes oferece, sim, um certo tipo de referência para a significação de si – como não-ouvinte e como “usuário de Sinais”. Nesse sentido, torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos, que permite à criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva, a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade (p. 48).

Então o bilinguismo requer em sua realidade educacional a presença do profissional intérprete, do professor surdo e de professores ouvintes conhecedores da língua de sinais, que não precisam ser

intérpretes, mas conhecer a línguas de sinais e as particularidades da comunidade surda, com o objetivo de estabelecer interação comunicativa entre professor ouvinte e aluno surdo, uma relação de respeito em sala de aula. Com isso, o aluno surdo depositará maior confiança no professor, além do que o educador, sabendo a língua de sinais, despertará a atenção dos demais alunos para o aprendizado da mesma, tornando a realidade de sala de aula um ambiente de aceitação das diferenças e de construção de conhecimentos.

Observando-se as modificações necessárias para a educação de surdos, percebemos que o bilinguismo é mais do que disponibilizar ao surdo o acesso às duas línguas, pois se configura como uma proposta que se opõe ao modelo médico-clínico de ver o surdo como deficiente e traz ao contexto educacional a percepção do surdo enquanto diferente e capaz (Skliar, 1999).

O surdo é visto como ser diferente, já que a diferença é inerente ao ser humano, e respeitado em sua singularidade, sendo-lhe assegurado o direito à educação por meio de sua língua, a fim de tornar a educação significativa ao sujeito surdo e permitir-lhe o crescimento e a participação social como cidadão.

Muitos autores (Skliar, 1999; Quadros, 2005; Perlin, 1998), porém, afirmam que a proposta bilíngue não existe no cotidiano escolar, pois dificilmente os surdos participam das discussões dentro da escola; o currículo não é construído visando ao alcance da pessoa surda. Gestores, professores e técnicos nem sempre percebem o quanto é importante o aprendizado da língua de sinais (Kyle, 1999). Nesse sentido, o espaço escolar se configura em uma realidade na qual o bilinguismo está apenas no discurso, distanciando-se completamente da prática.

Esses mesmos autores afirmam que o bilinguismo, da forma que está sendo utilizado, serve como pretexto para a apropriação por parte do surdo da língua do grupo majoritário, no caso a Língua Brasileira de Sinais. A função cultural da língua de sinais e do bilinguismo, apesar de se

propor adequada, ainda não conseguiu alcançar na realidade nacional os espaços escolares, assim:

[...] as propostas bilíngües estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao status das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a serem devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão (Quadros, 2005. p. 27).

O bilinguismo assim como a falha na inclusão não pode enveredar pelo caminho de apenas “cumprir com as determinações das leis” e não se concretizar na prática, mas deve ser implementado de fato por uma questão de consciência da necessidade cultural, social e linguística do sujeito surdo.

CONSIDERAÇÕES

Percebe-se, desse modo, que o bilinguismo pode estar a serviço de interesses dominantes, os quais preferem a acomodação dos surdos no ambiente escolar comum, dando-lhes a “liberdade” de usar sua língua, contanto que o objetivo final seja a aprendizagem da língua oral. Assim como o processo de normalização é difícil de ser abandonado, este mesmo processo configurado como “ouvintização” na realidade da educação de surdos parece insistir em permanecer, mesmo que se proclame a sua destruição.

A língua de sinais como foi destacado não é subordinada às línguas orais, tem sua estrutura e

organização próprias, e mais do que instrumento de comunicação é uma forma do surdo ser e estar no mundo, sendo o meio pelo qual representa o que há a sua volta e se auto-representa como ser humano.

A partir desses argumentos, a educação bilíngüe ganha destaque como proposta a ser implementada, tendo em vista o respeito ao direito garantido em lei de acesso a uma educação de qualidade e mais ainda de exercício da cidadania pelos sujeitos surdos.

Dessa forma, a educação de surdos deve estar pautada em uma perspectiva que aceite, respeite e promova a utilização da Libras (no caso do Brasil) como língua de instrução. O bilinguismo configura-se como a proposta que mais se aproxima desse respeito à diversidade lingüística e cultural do surdo, devendo ser problematizada, a fim de não fazer o contrário do que se propõe.

A língua de sinais dessa forma, mais do que uma concessão é um direito educacional, lingüístico e ideológico do surdo. A prática de educação dessa minoria deve ultrapassar as fronteiras de aceitar ou não a Libras, tendo em vista que este assunto já é sustentado em lei. Deve por outro lado, alcançar o rigor lingüístico necessário para construir os caminhos mais adequados possíveis à inclusão desses educandos.

Recebido em: janeiro de 2011

Aceito em: março de 2011

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRITO, L. F. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GÓES, M. C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividades*. São Paulo: Lovise, 2000. Cap 3, p. 29-50.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: objetiva, 2003.

- KYLE, J. O Ambiente Bilingüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidades da educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto alegre: Mediação, 1999. v.1. p.15-26.
- LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividades*. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 4, p. 51-84.
- LOBATO, L. M. P. *Sintaxe gerativa do português: a teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte; Vigília, 1986.
- LUZ, R. D. Violência psíquica e surdez: os caminhos de um (des) encontro. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*. Rio de Janeiro, n.20, p. 3-12, 2003.
- PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-73.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. *Surdez e Bilingüismo* (org). Porto Alegre: Mediação, 2005. p.26-36.
- _____; KARNOPP, B. L. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SCARPA, E. M. *Aquisição da Linguagem*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, C. (orgs). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2006. (volume 2) p.203-230.
- SKLIAR, C. *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- _____. A localização política da educação bilingüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidades da educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto alegre: Mediação, 1999. v.1. p.7-14.
- SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; EDUSF, 1999.
- STUMPF, M. R. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. cap. 9, p. 143-159.