

CAPÍTULO II: Língua e surdez

Este capítulo tem o intuito de situar nossa pesquisa em um âmbito maior dentro de um contexto de interface entre língua, cultura, sociedade e minorias lingüísticas. Dentro desse contexto, pretendemos reorientar a perspectiva de surdez, delineando-a de um ponto de vista antropológico, a fim de refletir sobre a educação lingüística da pessoa surda.

2.1. Minorias lingüísticas

Neste ponto do trabalho, interessa-nos, sobretudo, refletir sobre a relação entre língua, cultura e sociedade no que se refere a minorias lingüísticas - grupos competentes em línguas que não são as hegemônicas nos espaços sociais que ocupam. Nesse sentido, vamos nos basear em Skliar (2002: 9,10) para definir *minoria*.

O autor situa historicamente o termo “minoria” e tira deste percurso diferentes acepções. Como indica, não ocorre, entretanto, na História, uma substituição, ideologicamente falando, dos sentidos que carrega o termo; parece ocorrer sim uma espécie de acúmulo desses sentidos. Vamos acompanhar. Minoria aparece como:

experiência de subordinação que é vista, desde um outro lugar, como experiência de imposição. (Skliar, 2002:9).

Como explicita Skliar, essa definição vem de uma herança histórica da Europa em que a “grupos minoritários” era imposta uma subordinação. “(...) o que está em jogo nesta herança da palavra ‘minoria’ é o sofrimento do outro, a sua experiência do sofrimento.” (2002:9).

Também sublinha o autor outro ponto.

Não é o quantitativo o que demarca o território do minoritário e majoritário, é sim, um certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados. (2002:9).

Por fim, sem que signifique um fim, nas interações sociais, define o autor como “minoría” não um estado em si mesmo, mas uma construção do outro. “Não há minoría e sim, a invenção de um outro minoritário.” (2002:9).

Por conseguinte, três aspectos informam o conceito minoría: a imposição de um outro; a condição de marginalidade, independente da quantidade de sujeitos; a subjetivação de um outro como minoritário.

É de se notar que, sob o ponto de vista culturalista¹, torna-se impossível não pulverizar a sociedade em grupos e subgrupos e subsubgrupos. Esta é uma realidade bastante explícita; para percebê-la, basta lançarmos o olhar para as ciências da comunicação – tão especialistas em delimitar grupos e subgrupos no sentido de oferecer-lhes produtos específicos. A questão é que todos estes subgrupos parecem legitimamente representados e prestigiados socialmente enquanto outros tentam alcançar um *status* que muitos grupos historicamente já alcançaram. É comum ouvirmos falar que as mulheres, por exemplo, constituem minorías, que os negros constituem minorías; e é bem desconfortável, em termos numéricos, descobrir que, no caso do Brasil, são grupos majoritários². Nesse sentido, a idéia de minoría absolutamente não passa por questões de número, mas pela questão do poder social que cada grupo adquiriu. Como resultado, a este grupo um outro, o que detém o poder, se impõe como superior e o simboliza culturalmente como inferior.

É, dessa maneira, no universo do simbólico que, hoje, lidamos com o inventar de quem é minoritário. Então, será nesse mesmo universo que poderemos reverter esse imaginário social. Poderemos passar a ver o outro como diferente, como detentor de valores e visões diferentes é um passo para essa reversão.

Definimos minoría, então, como grupos que, destituídos de poder, margeiam as decisões tomadas por segmentos hegemônicos, e aos quais são negadas as prerrogativas de “existirem com”, “de existirem também”, “de serem também”.

¹ Adotamos aqui o seguinte conceito de cultura: “... todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens”. (Freire, 1974)

² Levamos em consideração que há países em que a maioria não é de mulheres, embora, estatisticamente, a maioria dos países tenha as mulheres como seu grupo numericamente maior. Além disso, estamos considerando negros todos os que têm ascendência negra. Não entraremos no mérito da discussão sobre como identificar quem é negro no Brasil. Esta é uma discussão bastante contemporânea sobretudo no bojo das reflexões sobre o sistema de cotas para negros nas universidades.

Em se tratando de poder, o grupo dos surdos se encontra exatamente dentro desse conceito de minoria: formam um conjunto de pessoas quase invisível dentro do construto social, sendo mesmo considerados, historicamente, não-humanos por certas abordagens explícitas (cf. Sacks, 1989) e implícitas também.

Existir como cultura, como grupo social respeitado e aceito implica, usando-se o dizer popular, “poder dar nomes a bois”, ou seja, ter o direito de significar o mundo e de significar junto com outros grupos. A comunidade dos surdos, contudo, não pode “dar nome a bois” porque sua língua é desconsiderada como língua. Em outras palavras, os grupos socialmente aceitos têm sua língua prestigiada, valorizada; em consequência está implícita a aceitação de sua cultura, promovendo-se, assim, a legitimação de sua existência em sociedade. Se um grupo não é aceito socialmente, sua expressão cultural e sua língua são também desconsiderados. São grupos sem voz, são grupos que não podem “nomear”, significar, existir uma vez que não têm representatividade e prestígio para serem ouvidos, considerados e respeitados.

Uma das características fundamentais que conferem humanidade aos humanos é sua capacidade de simbolizar e construir, através de linguagens, o mundo que os cerca. E dentre as linguagens, a língua é a mais sofisticada e humanizadora de todas. Os surdos utilizam uma língua que não é falada senão por eles mesmos ou por poucos sujeitos nativos de outras línguas. Como se pode notar com uma observação empírica, a LIBRAS, socialmente, tem *status* inferiorizado em relação à língua portuguesa – isto em se falando de grupos sociais que sabem que ela existe. Uma vez que sua língua é desconsiderada, afirmamos que esta comunidade perde, aos olhos dos outros, sua humanidade, sua possibilidade de significar junto com outros grupos sociais.

Além dos aspectos apontados, a situação do surdo como minoria se desenha por meio de uma série de nuances. A língua de sinais, por exemplo, sofre necessariamente uma grande influência da língua oralizada que a cerca. Assim é que há muitos empréstimos lingüísticos tirados do português, como ocorre com o português em relação ao inglês. Esses empréstimos na LIBRAS se atualizam com o uso da datilologia³. Ambos os casos refletem situações de colonização. Aqui se

³ Datilologia é o alfabeto manual. “Ela pode servir para palavras estrangeiras, nomes próprios que ainda não tenham recebido o “apelido” em sinal, nomes de lugares ou palavras novas.” Clélia Regina Ramos. *História da datilologia*. in: <http://www.editora-arara-azul.com.br/downloads/datilologia.doc>. Mas é preciso ter cuidado também com esta observação: alguns estudiosos mais desavisados

presentifica a questão das ideologias⁴: olhando por um lado, vemos um processo de colonização, por outro um processo comum de línguas em contato. Claro que, da mesma forma, fica sublinhada a dominação de uma língua sobre a outra, fica sublinhada a condição de minoria daqueles que usam a LIBRAS.

Nesse processo de dominação, observa-se que um grupo social impede e rejeita a língua de uma outra comunidade. Isso fica claro no comportamento de profissionais da fonoaudiologia tradicional, no de profissionais da área médica e no dos pais que rejeitam a LIBRAS como língua mesma ou como língua legítima da comunidade surda. A interdição e a rejeição levam a um não-ser, a um não-existir.

É desse lugar que os surdos⁵ – historicamente enclausurados como minorias – podem sair se encaramos positivamente a diversidade cultural que nos cerca.

2.2. Surdez e diferença cultural

O ponto fundamental, que segue ou precede a questão da língua de sinais, e estigmatiza a comunidade surda como socialmente minoritária também é o fato de que ela é vista como constituída por pessoas deficientes.

Pensar a surdez sob a égide da deficiência pressupõe abordá-la no sentido da necessidade de um *conserto*. É como dizer que aquele que teve poliomielite, que porta essa deficiência, deve ser *consertado* através da cadeira de rodas ou através de muletas. Pensar a surdez sob essa ótica é levar os surdos a serem submetidos, então, a um conserto: imposição de aparelhos auditivos e processos de oralização para assemelhá-los a um padrão - não deficiente - que é o ouvinte. Isso significa dizer desconsiderá-los enquanto comunidade lingüística e culturalmente delimitada.

A questão é que não se considera, nesse contexto, a língua natural dos surdos - a língua de sinais; e se a língua não é considerada, desconsidera-se uma identidade, uma cultura. É reducionista (e desumano), dessa forma, tratar o surdo

acreditam apenas que o uso da datilologia ocorre como uma simples substituição de termos inexistentes em LIBRAS. Além disso, não percebem que um empréstimo passa a ser constituidor da língua que pediu emprestado. Quantas palavras de outras línguas são adotadas pelos falantes nativos do português e compreendidas como originais do vernáculo?

⁴ Ideologia, entendida foucaultianamente como poder, como instrumento de dominação. FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987

⁵ E outras minorias, sem dúvida.

como deficiente. A linha que seguimos⁶ propõe que ele seja percebido no âmbito da diferença: língua diferente, cultura diferente, identidade diferente.

Assim, só vistos como constituidores de língua, cultura e identidades singulares será possível pensar no surdo como um ser humano e, portanto, vê-lo como capaz de vivenciar quaisquer experiências humanas da mesma maneira que qualquer outra pessoa e como um cidadão.

O termo diferença por sua importância em nossas reflexões precisa ser bem delimitado. Segundo Skliar (1998:6),

a diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Nesse sentido, um trabalho que pretenda pensar a surdez precisa alicerçar-se a partir de uma discussão política, abordando

- a- o espaço onde se localiza socialmente a comunidade surda;
- b- os espaços políticos ocupados pelos cidadãos surdos;
- c- a forma como se relacionam com o mundo dos ouvintes;
- d- as representações que os surdos têm de si mesmos, dos ouvintes e estes daqueles.

Tais questões são fundamentais e precisam fazer parte das reflexões de quem lida com a pessoa surda.

No contexto da diferença, a educação de surdos passa a adquirir outra perspectiva. E em nosso caso específico do ensino da língua portuguesa, esta nova postura traz consequências significativas para a prática pedagógica, obrigando a uma mudança epistemológica. É preciso encarar o surdo e sua educação sob um ponto vista sociocultural.

Este aspecto de nosso trabalho é fulcral para o estabelecimento de nosso ponto de vista em relação à surdez.

Ainda é bastante complexo definir-se quais são os aspectos fundamentais

⁶ Dividimos a mesma posição com um grande conjunto de estudiosos da surdez que já a solidificaram e defendem: Skliar (1997,1998,1999), Freire (1998,1999), Quadros (1997, 2000), Souza (1998, 1999, 2001), Favorito (1996), Sánchez (1993, 2002), Botelho (1998) e a extrema maioria dos autores que adotamos neste trabalho.

da cultura surda; entretanto não pode ser colocado em discussão que a LIBRAS é seu traço cultural exponencial, como a língua o é para qualquer comunidade. E há outros traços culturais que são levantados, embora pouco estudados. É muito comum, por exemplo, os professores de surdos reclamarem do fato de que eles são muito objetivos, rudes. São capazes de externar suas opiniões de forma absolutamente direta. Pensando nas estratégias conversacionais (Tannen, 1984) do português do Brasil, verificamos que uma de suas características é a indiretividade⁷. É quase um estereótipo de brasileiro dizer que ele não é direto, que dá muitas voltas para dizer o que pensa ou quer etc. A diretividade do surdo talvez pudesse ser considerada uma marca cultural. No entanto, também, existe a idéia de que, porque muitos surdos permanecem tempo de mais sem uma língua, não têm a chance de se socializar em função do grupo que os cerca, perdendo uma série de informações de “como se comportar” em sociedade. Essa é uma discussão que precisa ser levantada e aprofundada, mas indica já uma diferença cultural frente à cultura de profissionais ouvintes que trabalham com eles.

Também é reducionista e maniqueísta a idéia da divisão entre uma cultura surda e uma cultura ouvinte. É fundamental deixar claro que entre os surdos há uma série de subgrupos: ser surdo negro não é o mesmo que ser surdo branco ou rico ou pobre ou mulher. Mas também não se pode negar que parece haver uma espécie de apagamento⁸ dessas diferenças todas em uma comunidade falante de LIBRAS. Nossa experiência e a experiência de outros têm apontado para o fato de que é menos marcadamente significativo ser negro, homossexual ou ter outros traços socialmente estigmatizados⁹ dentro de uma comunidade surda – clubes por exemplo – do que em comunidades ouvintes. Em uma conversa espontânea ocorrida no CEPV, surgiu a idéia de que, por exemplo, ser homossexual não é algo tão problemático entre surdos; a aceitação é muito mais tranqüila do que entre ouvintes. Talvez esse possa ser um traço cultural desta comunidade: a tolerância à diferença, fato que não observamos com o mesmo grau de intensidade

⁷ Naturalmente, é preciso sempre contextualização: não é em todo grupo cultural brasileiro nem em toda situação que esta afirmativa é verdadeira; uma série de fatores influencia o comportamento interacional de um grupo social. De qualquer forma, como um traço percebido como bastante recorrente pelo estrangeiro, por exemplo, o que lhe confere certo *status* de regularidade, a indiretividade pode ser apontada como uma característica geral dos usuários da língua portuguesa do Brasil. (Albuquerque, 2003)

⁸ Essa informação foi checada com vários surdos adultos usuários de língua de sinais.

⁹ Cada grupo social tem também delimitados em maior ou menor grau quais são os comportamentos mais ou menos estigmatizantes.

em outras minorias¹⁰. Estas são informações colhidas em conversações espontâneas. Muitas dessas informações podem e devem se tornar objeto de investigação. No caso dos surdos, através dessas conversas, eles se narram e delimitam de que forma querem ser percebidos por outros grupos. Aqui, entretanto, não utilizamos estas conversações de forma metódica; usamo-las como ilustração.

Esses possíveis apagamentos de outras diferenças precisam ser melhor observados e estudados porque podem significar um traço da cultura surda, ou mesmo de culturas minoritárias.

Uma questão é indiscutível: não é possível negar que *só ver* o mundo (ter uma experiência visual, como coloca Skliar ao definir este aspecto fulcral da situação dos surdos) necessariamente leva à construção de uma postura, de um modo de estar e ser diferentes das posturas e modos de ser e estar daqueles que ouvem e vêem o mundo, ou daqueles que só o ouvem.

Portanto, a partir da língua diferente, constitui-se uma cultura diferente.

Por fim, no seio destes debates, dois fatores contribuem sobremaneira para a perpetuação do lugar desconfortável ocupado pela comunidade surda até hoje: primeiro é o preconceito lingüístico (Bagno, 1999). Assim como há o preconceito relativo a falares não-padrão, há extremo preconceito em relação à língua de sinais – vista por muitos como um conjunto de mímicas. O outro ponto fundamental, que precisa ser analisado, é a leitura médica do surdo: os médicos e fonoaudiólogos são os primeiros a identificar e orientar os pais sobre o que fazer com os filhos uma vez evidenciada sua surdez. A visão médica, como veremos, é a dominante: os profissionais da saúde, então, precisam ser reorientados para que passem a ver o surdo sob o ponto de vista cultural.

Aqui, então, defendemos a visão antropológica, que resgata esse grupo a partir da visão de que ele tem uma língua e traços culturais próprios; nós os resgatamos não a partir da deficiência, mas a partir da diferença.

2.3. Os conceitos de língua na educação dos surdos

¹⁰ Entre os negros, por exemplo, a homossexualidade é um traço de forte estigmatização, segundo militantes do movimento negro.

No processo histórico de pensar o ensino de uma língua oralizada ao surdo, destacaremos três grandes abordagens: o oralismo, a comunicação total e, mais modernamente, a educação bilíngüe.

Pretende-se compreender a constituição de cada uma dessas abordagens e suas implicações políticas e sociolingüísticas. Fundamentalmente, queremos apontar o modo como a língua portuguesa - uma língua oral-auditiva - e a língua de sinais - uma língua espaço-visual - se inter-relacionam nessas abordagens e o espaço que cada uma ocupa social, política e pedagogicamente.

Não temos aqui o objetivo de discutir todas as abordagens¹¹. Temos como intuito, na realidade, que esta seção seja base para, nesse processo de resgate em que estamos mergulhados, ilustrar a maneira como a língua, a cultura e a identidade surda eram consideradas pela maioria ouvinte. Perceber como em cada metodologia o surdo era visto é necessário para desenvolvermos um olhar menos preconceituoso e mais culturalista sobre a surdez.

2.3.1. O oralismo

Na medida em que a surdez tradicionalmente é considerada uma *deficiência*, o seu tratamento em termos de educação foi a busca do reparo. E o padrão para esse reparo eram os ouvintes/falantes de uma língua oralizada. Nesse sentido, desenvolve-se uma metodologia voltada para o “treinamento” dos surdos na língua oral: o oralismo.

A base dessa abordagem pode ser assim definida (Perelló e Tortosa, 1972, apud Souza, 1998: 4):

o “deficiente auditivo” sofre uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou em área cortical que obstaculizando a “aquisição normal” da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a “esse tipo de enfermo”.

Como se pode ver, o surdo é tratado como um doente que precisa ser clinicamente tratado. E como se pode observar, só é considerada *normal* a *aquisição* de uma língua oral-auditiva.

¹¹ Destacamos três abordagens, mas podemos dizer que muitas metodologias são híbridas.

Os princípios dessa abordagem, cuja tônica é a aprendizagem da fala e da leitura de lábios, se fundamentam no fato de que a LIBRAS tem seu *status* inferior em relação à língua da comunidade de ouvintes. Emerge, assim, uma postura que vê a surdez do ponto de vista meramente médico. Isso terá implicações sérias na forma como são consolidadas e consideradas identidades e culturas surdas. Como comenta Skliar (1999:12),

A medicalização e a normalização dos surdos referem um projeto hegemônico em que o ser falante/ouvinte constitui a especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora, por sua vez, de uma norma invisível que a tudo ordena e regula.

Nesse sentido, o surdo é visto apenas com um doente que precisa de tratamentos. Tais tratamentos envolvem o implante e o uso de aparelhos auditivos bem como “os árduos anos de treinamento auditivo, de leitura labial, de estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, etc.” (Souza, 1998:05). Fica, assim, praticamente ignorada a posição de produtores de uma outra cultura, veiculada através de uma outra língua.

Aqui se instala mais puramente o discurso da deficiência, aquele que coloca o surdo como um ser humano de segunda categoria, cognitivamente comprometido em relação aos hegemônicos ouvintes. “O oralismo defende essencialmente a supremacia da voz, transformando-a em nuclear do que consideram ser o *tratamento educativo interdisciplinar*” (Souza, 1998:04). Porém, como afirma Fernandes (1999:95),

o som pode ser dispensado no processo de letramento, uma vez que sua ausência não impede o desenvolvimento da criança, no que se refere às diretrizes do domínio da língua.

As implicações práticas dessa abordagem apontam para dois problemas: o primeiro é o fato de que nem todos os surdos têm habilidades que facilitem o processo de oralização; por outro lado, como já indica o primeiro problema, a grande maioria dos surdos submetidos ao oralismo fica alijada do processo educacional por causa da inadequação metodológica da abordagem em voga. Espera-se que o surdo aprenda matemática, ciências etc. através da leitura de lábios; quer-se que ele interaja em sala de aula através da língua portuguesa. Mas

esta é uma estratégia que não tem surtido efeitos, como bem observa Quadros (1997:23),

apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através de leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda).

Não se defende aqui a não-oralização do surdo. Acreditamos, sim, que essa não é a forma política e sociolingüística mais adequada para lidar com a questão do ensino. Na verdade o tipo de postura que assume o oralismo é o da imposição político-social da comunidade lingüística majoritária onde se encontra a comunidade surda. Acreditamos também, como se pode inferir em Skliar (1997,1998,1999), Freire (1998,1999), Quadros (1997, 2000), Souza (1998, 1999, 2001), Favorito (1996), Sánchez (1993, 2002), Silva (2002), que a oralização é um processo que deve ocorrer fora do espaço pedagógico, já que neste se pretende fornecer subsídios para o desenvolvimento de capacidades e habilidades científicas, intelectuais, políticas, sociais. Não nos parece que o duro processo de oralização vá ao encontro dos últimos objetivos apontados por nós. A capacidade de falar e de ler lábios, para depois ter acesso a conhecimentos escolares, não se coloca para nós como sendo o ponto básico para o desenvolvimento que um espaço pedagógico comprometido com o outro precisa oferecer. Nem todos os surdos têm a habilidade de desenvolver estas técnicas e os que têm podem levar muito tempo antes de serem capazes de captar, do mundo ouvinte, as informações escolares fundamentais para seu progresso educacional e humano. Por outro lado, se a pessoa surda tem esse tipo de habilidade, isso não constitui um problema. Mas é preciso ficar claro em que espaço esse tipo de treinamento pode e deve se dar.

O problema político-social mais grave dessa abordagem é o fato de que, ao se negar uma língua natural a alguém, está-se negando a socialização e o necessário processo de apropriação do mundo que se dá por meio de uma língua.

Emmanuelle Laborit, uma surda francesa, conta como se sentiu até os sete anos, idade em que foi submetida a um processo de oralização e momento em que entrou em contato com a língua francesa de sinais:

aprendi essa linguagem (a de sinais) só aos sete anos. Antes era seguramente um pouco como uma “débil”, uma selvagem. Era loucura. Como tudo acontecia antes? Não tinha língua. Como pude me construir? Como compreendia as coisas? Como fazia para chamar as pessoas? (Laborit, 1994:22)

Esta fala atualiza uma série de questões cruciais advindas da imposição ao surdo desse tipo de oralismo¹². O que os sentidos aqui apontados sugerem é que, com o oralismo, a comunicação com ouvintes, ao fim das contas, continuava e continua insatisfatória, sendo insuficiente para eliminar o fracasso escolar. Além disso, as atividades em geral muito laboriosas e, muitas vezes, pouco produtivas do oralismo construíram nos surdos uma atitude negativa frente à língua portuguesa. Essa é também uma experiência nossa no CEPV. Para iniciar o processo de ensino de português como segunda língua na escola, foi necessário que antes fizéssemos um trabalho de sensibilização a fim de que os alunos desconstruíssem o bloqueio frente à língua oralizada com que iam entrar em contato de forma mais metódica e, assim, se sentissem motivados a lidar com ela. Sem esse passo fundamental, nada poderia ter sido desenvolvido.

Em resumo, nessa abordagem, a relação entre a língua portuguesa e a LIBRAS é desigual, o que desvaloriza a cultura e identidade surdas e impõe a cultura e língua dos ouvintes.

2.3.2. A comunicação total

Por conta dos problemas comunicativos entre professores e alunos surdos e do não desenvolvimento de uma maior habilidade interacional com ouvintes, na história da educação de surdos, começou-se a aceitar em sala de aula o uso de alguns sinais. Passou-se a trabalhar com um português sinalizado; ou seja, fazia-se uma tentativa de usar a estrutura gramatical da língua portuguesa representada

¹² Existem outras correntes que se denominam oralistas, mas que aceitam a língua de sinais no contexto escolar; entretanto a aceitam para que se atinja o objetivo de oralizar. Tais correntes mantêm assim a idéia de que a língua de sinais não é uma língua legítima de uma comunidade lingüística minoritária. É usada apenas como instrumento para se chegar à língua oral-auditiva da comunidade majoritária.

por sinais. Era um processo de pidginização no qual, em resumo, não se falava nem português nem LIBRAS. Como sustenta Quadros (1997:26):

Pode-se supor que haja parâmetros comuns entre a LIBRAS e o português, mas, sem dúvida, há parâmetros diferentes, caso contrário seriam a mesma língua. Então, como é possível duas línguas com alguns parâmetros diferentes acionados internamente serem acessadas ao mesmo tempo? A resposta a essa questão é óbvia: não é possível.

Mas a LIBRAS começava a ganhar espaço nas escolas; começava, ainda que incipientemente, a ser reconhecida como um instrumento, mesmo que auxiliar, de comunicação. Naturalmente, este não foi um espaço ocupado sem polêmica; tanto nessa época de implantação quanto hoje mesmo, profissionais do oralismo e responsáveis com poucas informações acreditam que o uso da LIBRAS desestimula o aprendizado do português. Mas uma vez que se pensa que LIBRAS e português ocupam espaços políticos e socioculturais diferentes, essa polêmica não passa a não ter razão de ser.

De qualquer forma a idéia de serem utilizados sinais, português e, também, qualquer outro recurso comunicativo passou a ser uma realidade entre os profissionais ligados à educação de surdos. É esse contexto que ilustra uma outra abordagem, a da comunicação total:

é uma filosofia que, na prática pedagógica, se traduz por uma “*completa liberdade (...) de quaisquer estratégias*, que permitem o resgate de comunicações, total ou parcialmente bloqueadas (Ciccone, 1990:07, grifo meu, apud Souza, 1998:08).

O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma *comunicação real* com seus pais e professores... A oralização não é o objetivo em si... mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo (Moura, 1993:01, grifo meu, apud Souza, 1998:08).

Em resumo, na comunicação total tudo era permitido, o que quer dizer que na sala de aula o professor poderia lançar mão de qualquer processo comunicativo. A LIBRAS e o português nesse contexto parecem já não manter uma relação tão assimétrica quanto a que encontrávamos no oralismo. Mas de qualquer forma estamos diante de um erro epistemológico.

A problemática que surge dessa abordagem é o fato de que o processo interacional não se dava em uma mesma língua. “Professores e alunos não falavam, via de regra, a mesma língua, isto é, não havia um sistema lingüístico comum a ser compartilhado” (Souza, 1998:10).

O resultado desse processo junto ao aluno é que não havia um parâmetro para o ensino de língua que fosse claro o suficiente no sentido de embasar um trabalho pedagógico. Afinal, uma aula de língua que trabalha com vários códigos ao mesmo tempo, visando à aprendizagem de um código em particular, não parece estar usando a melhor estratégia. Sobretudo porque cada linguagem (língua, quadrinhos, pintura, mímica, dramatização, esportes...) tem suas próprias idiossincrasias. É preciso localizar cada uma delas dentro de sua própria gênese. O que se apresenta é a falta de sistematização no sentido do ensino da língua portuguesa.

Assim, o caos instalado com a comunicação total punha em choque objeto e objetivos pedagógicos. Nesse sentido, essa abordagem parece tender ao fracasso, conforme ficou exposto aqui em nosso trabalho.

Se estamos lidando com a idéia de que língua, cultura e sociedade estão inter-relacionadas, é metodologicamente impossível o ensino do português através da filosofia da comunicação total. Afinal, nessa filosofia, não se considera a língua portuguesa e a LIBRAS como códigos diferentes e genuínos. As duas línguas se misturam em uma espécie de pidginização, como já acentuamos.

A necessidade de buscar uma abordagem e um método mais coerentes com um trabalho pedagógico consciente e voltado para o ensino de línguas orais-auditivas se apresentava aos profissionais da surdez.

É importante ressaltar que, embora com o advento da comunicação total, o oralismo jamais deixou de ser a prática da maioria dos profissionais que lidam com a pessoa surda.

2.3.3. Um tipo¹³ de educação bilíngüe

Mudando significativamente, então, esse contexto de educação e surdez, começa a se desenvolver uma forma diferente de encarar a pessoa surda. Se antes, mais fundamentalmente a palavra deficiência era a que embasava as abordagens, agora se passa a um outro paradigma. Citando Skliar, (1998: xiii):

A virada lingüística, os descentramentos do sujeito moderno, os novos olhares sobre as identidades, etc., parecem confluír a uma afirmação significativa: a surdez não é uma questão de deficiência, mas uma questão epistemológica, quer dizer, a relação entre o conhecer/saber e o poder se coloca em primeiro lugar.

O ponto de vista então passa a ser, marcada e explicitamente, outro. Agora, passa-se com veemência a considerar a língua de sinais como genuína representação de um grupo cultural, e, por isso, deslocamos o lugar dos surdos no discurso pedagógico: em vez de serem lidos a partir de um discurso clínico, passam a ser narrados dentro de meandros político-sociais. Aqui fica explicitada a idéia de que não se trata mais de deficiência, mas de diferença.

É a partir dessa visão que começa a se delinear uma terceira abordagem, opositiva aos outros paradigmas aqui apresentados: a educação bilíngüe. Assim Quadros (1997: 27) a define:

... é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Temos posto em discussão, ao analisar as outras duas abordagens de educação de surdos, a problemática do respeito à língua, à identidade e à cultura surdas. Nesse sentido, a definição acima precisa ser complementada, indicando os

¹³ É preciso deixar claro o fato de que há muitos trabalhos que se definem bilíngües. No entanto, a grande maioria esconde a idéia básica de que há uma subvalorização da LIBRAS em função do português. Trabalhar, por exemplo, o português oralizado junto com a LIBRAS também pode ser considerado um tipo de educação bilíngüe. Não é absolutamente a este tipo de educação bilíngüe a que estamos nos associando.

aspectos político-sócio-culturais envolvidos. Estamos lidando aqui com um conflito ideológico entre uma minoria e uma maioria lingüística; é uma luta para a manutenção de poder. Nesse sentido, a veiculação de dois idiomas na escola não pode ser um processo de pura transmissão de informações. Não se trata apenas de ter língua própria e aprender um código novo. Estamos falando de língua como uma instituição que traduz e perpetua culturas. Uma das grandes problemáticas no ensino de minorias lingüísticas, como a dos indígenas, ilumina-se a partir da discussão dessas questões. Se a LIBRAS é a língua natural para os surdos, é preciso garantir-lhes o direito de serem instruídos, letrados a partir dela.

(...) é um axioma afirmar que a língua materna - língua natural - constitui a forma ideal para ensinar uma criança (...) Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional (...) (UNESCO, 1954 - apud Quadros, 1997:27)

Negar a língua natural de um grupo é negar-lhe a identidade. Como afirma Kleiman (1998: 268),

... a perda de identidade desses grupos (*minorias lingüísticas*) está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, com consequência de um processo de deslocamento lingüístico na direção da língua dominante.

É então nesse âmbito que vai se situar a educação bilíngüe para surdos: assentada em pilares político-sociais. Acompanhamos, assim, de perto, Skliar (1999:07), quando ele escreve que:

A proposta de educação bilíngüe para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas hegemônicas - características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas - e como um reconhecimento político da surdez como diferença. (...) a educação bilíngüe para surdos é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas.

Se, em outras propostas, ao surdo só é possível ser narrado pelo outro na língua do outro, nesta agora ele pode narrar-se a si mesmo dentro de sua própria língua, pode finalmente existir socialmente com suas marcas, valores,

criatividade, humor. Além disso, é preciso sempre deixar claros os espaços que cada língua ocupa. A LIBRAS tem um estatuto ideológico diverso e ocupa um espaço social diferente do que é ocupado pela língua da comunidade majoritária. Esses espaços precisam ser defendidos e resguardados para que se garanta a cidadania dos usuários de LIBRAS.

Neste contexto, a língua portuguesa emerge como segunda língua.

Aqui, precisamos discutir um pouco o que significam os conceitos de língua materna, primeira e segunda línguas. No contexto da surdez, as definições correntes não parecem ser satisfatórias para descrever a situação em que se encontram.

2.4. Os conceitos de língua materna, língua 1, língua 2, língua estrangeira e língua instrumental no contexto da surdez

Uma vez que estamos abordando as diferentes relações entre cultura, língua e minorias, é importante re-significar também alguns conceitos ligados a esta discussão.

Os conceitos que vamos recontextualizar aqui frente ao mundo da surdez são formulados levando em conta apenas a situação dos ouvintes; neste sentido, cabe aqui uma reflexão.

Qualquer conceito só tem valor epistemológico quando são bem delimitados segundo os contextos em que são pensados e aplicados. Se no contexto dos ouvintes – espaço no qual nasceram - tais conceitos são ainda confusos e delimitados de forma insuficiente, no contexto da surdez tornam-se ainda menos adequados.

O conceito de língua materna, por exemplo, é problemático, sobretudo no que se refere a ambientes multilíngües. Como sustenta Altenhofen (2002),

De modo geral, pode-se dizer que, mesmo uma conceituação mais ou menos razoável, como a que define língua materna como "a primeira língua aprendida no lar", não simplifica de modo algum a questão, que se mostra ainda mais complexa do que se pode supor a priori.

A realidade expressa pelo autor pode se remeter também à complexa situação lingüística do surdo. Embora o autor problematize a questão, voltado

para a situação dos bilíngües de comunidades alemãs do sul do país, parece que ele levanta um ponto que pode ilustrar também a situação do surdo.

O primeiro ponto é o fato de que o surdo usuário da LIBRAS, quase em sua maioria absoluta, não herda esta língua de sua família. Assim, esta não é a língua que vem do lar, dos pais, como pressupõe o termo materno. Entretanto, esta é a primeira língua do aluno. Vejamos que aqui é importante fazer uma séria distinção. Enquanto a maioria dos ouvintes tem uma língua materna – “aprendida no lar”- que coincide com uma primeira língua, a maioria dos surdos não tem. Estes aprendem uma primeira língua dentro da comunidade surda ou em seu ambiente escolar. Dessa forma, primeira língua e língua materna não são conceitos iguais. Não é difícil perceber o grau diferenciado de relação afetiva que o ouvinte pode construir entre sua língua e sua família; o surdo que aprende língua de sinais, em situação bem diferente, além de não desenvolver esta ligação afetiva com sua família por meio da língua, nem mesmo pode usá-la nas situações mais básicas de interação: os pais, em sua grande maioria, têm insignificante ou nenhum domínio da LIBRAS. Observando a tabulação de dados do questionário¹, temos o seguinte resultado quanto à proficiência de responsáveis em LIBRAS:

Tabela 1

Excelente	6,5 %
Muito boa	0 %
Boa	32 %
Regular	29 %
Insuficiente	13 %
Nenhuma	22 %

Percebemos que temos 64% de responsáveis com regular ou menor grau de proficiência em LIBRAS e 35% com insuficiente ou nenhum grau de proficiência em LIBRAS.

Neste sentido, a afirmação a seguir de Altenhofen (2002) mostra-se totalmente inviável no contexto da surdez.

...a língua materna reveste-se de um conjunto de valores afetivos ligados ao ambiente de aquisição, o seu lar inicial, e constitui a primeira língua aprendida, sendo por isso geralmente sua língua dominante.

Por outro lado, surdos, filhos de pais surdos, apresentam-se diante desta questão como os ouvintes filhos de ouvintes. Neste caso, sim, a língua materna coincide com a primeira língua. Pais e filhos falam o mesmo idioma e constrói-se, assim, uma relação afetiva com e através da língua.

Como poderíamos então definir estes conceitos diante dessa situação? Acreditamos que o conceito “língua materna” explicita uma relação do ambiente externo – social – para um ambiente interno – o dos sujeitos. Já com o conceito de primeira língua, está-se enfatizando e destacando um processo interno vivenciado pelos ouvintes e surdos com sua língua de afetividade e identificação.

A primeira língua assim deve ser definida como aquela que é aprendida naturalmente pela criança e com a qual a criança se identifica. É a língua através da qual ela pode expressar sua afetividade e construir-se identitariamente dentro do mundo. Com a primeira língua, nós nos apropriamos do mundo, nós nos situamos diante do outro, tornando-nos sujeitos.

Esta definição, assim colocada, dependendo da comunidade, ou melhor, do sujeito, pode coincidir ou não com o conceito de língua materna. Assim, nesse contexto, diferenciar estes dois conceitos é bastante importante por evidenciar mais do que uma situação lingüística; somos levados a perceber uma situação complexa que envolve diferenciados aspectos. Nas palavras de Altenhofen (2002),

tal complexidade ultrapassa o plano meramente lingüístico, para abranger adicionalmente aspectos de ordem histórica, social, política, educacional e psicológica.

Assim, optamos por considerar esses dois conceitos de maneira diferenciada.

Dessa forma posto, precisamos agora compreender o conceito de segunda língua. No bojo da definição, vemos já marcada a idéia de uma primeira língua. Só podemos falar em segunda língua em um contexto em que os sujeitos têm já uma primeira língua, seja materna ou não.

Segunda língua (L2) “ é a língua que se adquire depois da primeira (L1), em um ambiente social onde ela é usada como meio de comunicação,

tornando-se, para quem a adquire, uma outra *ferramenta* de comunicação, além de sua L1”. (Heye & Savedra, 1995:82).

Uma segunda língua, então, é aquela aprendida após a construção de uma primeira. Mas esta definição também nos leva ao ambiente social, cultural em que se está imerso. Se para o ouvinte, a segunda língua pode ser uma língua aprendida, naturalmente, através da exposição a um grupo sócio-cultural que a use, no caso dos surdos esta não é uma realidade. Diferentemente também, o surdo pode aprender uma segunda língua de forma natural se for uma língua de sinais, como a língua de sinais americana ou francesa. Caso seja uma língua oral-auditiva, este aprendizado se dá artificialmente em ambientes e instituições especializados em ensiná-las, como é o caso da escola e de cursos de línguas.

Adicionalmente, enquanto o ouvinte, ao aprender uma segunda língua, tem a possibilidade de interagir com os usuários dessa língua (seja oral, seja de sinais), o surdo não tem a mesma plasticidade. Para este, a aprendizagem de uma língua oral não garante, em qualidade, o mesmo grau de interação. Como já foi ventilado, mesmo sendo oralizado – o que nem é nosso foco -, apenas 20 % do que é dito na língua oral pode ser por ele assimilado.

Assumimos que, na oralização, ocorre também a aprendizagem da língua oral sob o *status* de segunda língua. Ainda que o surdo não domine a língua de sinais, a oralização não garante uma apropriação lingüística que possibilite ao surdo interagir plenamente com ouvintes. Muitos são os casos de surdos que passaram primeiro pelo processo de oralização, e adquiriram uma grande habilidade interativa, mas, ao aprenderem a língua de sinais, adotaram-na como a língua de expressão dos seus sentimentos, identificaram-se com ela. Assim, mesmo aprendendo-se em ordem cronológica diversa, a primeira língua aprendida não se estabelece necessariamente como a “primeira língua” dos sujeitos¹⁴.

Por fim, há ainda o conceito de segunda língua que muitos confundem com o de língua estrangeira (LE). A diferença fundamental também não se situa apenas no aspecto lingüístico, mas assenta-se em questões externas, sociais.

¹⁴ Este é o caso de uma das professoras surdas do CEPV. Ela apresenta uma excelente proficiência em língua portuguesa, mas é a LIBRAS que ela assume como sua língua, como componente fundamental de sua identidade.

Língua estrangeira (LE) é a “... língua que se adquire depois da materna (ou primeira), em um ambiente onde ela não é usada em situação de comunicação natural, ou seja, em ambiente de sala de aula” (Heye & Savedra, 1995:82)

Assume-se que uma segunda língua aprende-se no ambiente em que esta língua é falada: é o caso de estrangeiros aprendendo português no Brasil. Dessa forma, os estrangeiros podem interagir efetiva e imediatamente com o grupo social que o cerca. Já uma língua estrangeira tem como base a idéia de que é uma língua aprendida fora do contexto em que ela é usada, como no caso de brasileiros aprendendo inglês aqui mesmo no Brasil. Neste caso, não a usamos fora da sala de aula para interagir com a comunidade que nos cerca, uma vez que esta comunidade não fala essa língua¹⁵.

Sem aprofundar mais essa distinção, tais afirmativas podem ser uma realidade para ouvintes, mas não para os surdos. De posse do conhecimento da língua portuguesa, mais uma vez dizemos, o surdo não pode interagir plenamente com ouvintes¹⁶.

Dessa forma, o português como segunda língua para surdos deve ser também melhor delimitado. Ensinamos o português como segunda língua, na escola, em sua modalidade escrita, na qual estão envolvidas as habilidades de ler e escrever. Com isso, surge um último conceito: o de língua instrumental. Aqui estamos trabalhando com a idéia de que, no ensino instrumental, aprende-se uma língua não em todas as suas modalidades, mas em algumas delas, conforme interesses, propostas, necessidades diferentes de sujeitos e instituições.

Para finalizar esta seção, consideramos a LIBRAS como a primeira língua do surdo – raramente língua materna – e o português como uma segunda língua instrumental. Apenas sublinhemos que a palavra instrumental neste caso não deve ter uma conotação limitadora. Como poderá ser visto adiante, a apropriação de uma língua escrita garante a entrada do sujeito em um mundo de reflexões extremamente complexo cognitiva e culturalmente: não é só a ler e a escrever que se aprende, aprende-se sim uma série de novos valores, idéias. Novas identidades surdas vão se construindo com a apropriação de uma nova língua.

¹⁵ A distinção entre LE e L2 é de fundamental importância pois implicam atitudes pedagógicas, por exemplo, bastante diferentes, além de situar a língua com *status* sociointerativos diferentes.

¹⁶ Sem dúvida, depende também do contexto. Em se tratando, por exemplo, de interações através da internet (*chats*, *blogs*, *foto-log*) diríamos que o instrumental de língua escrita do surdo sem dúvida lhe possibilitará uma plena interação.

Uma vez colocadas estas reflexões que relacionam língua e sociedade, questões sobre algumas correntes de ensino de português ao surdo, e debatidos os conceitos acima, vamos agora explorar mais de perto o que é este mundo da língua escrita – instituição cultural a ser apropriada pelo surdo.