

## EDUCAÇÃO COM BILINGÜISMO PARA CRIANÇAS SURDAS\*

Eulalia FERNANDES (*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*)  
Katia Regina RIOS (*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*)

*ABSTRACT: This paper aims at presenting a project for the teaching of deaf children, a project which is being implemented at the National Institute for the Education of the Deaf, in Rio de Janeiro, Brazil, with the expertise of the Universidade do Estado do Rio de Janeiro researchers in Psycholinguistics and Education. The project methodology is based on bilingual teaching, taking Brazilian Sign Language as native language and Portuguese Language as second language. Thus, through the use of Sign Language, we provide the deaf child with a means of communication that can be learned easily and quickly, preserving, through this language, the natural means for cognitive support. The acquisition of the Portuguese Language comes as a second stage, and observes the theoretical premises of a subordinate bilingualism.*

### 0. Introdução

Este artigo visa apresentar uma proposta de atuação interdisciplinar dos campos de estudo da Lingüística e da Educação, tendo, como parâmetros, estudos de Lingüística Aplicada à Educação de crianças surdas, fundamentando-se numa proposta sócio-interacionista.

O suporte lingüístico para este modelo educacional é o de estabelecer um comportamento bilingüe para as crianças atendidas em um projeto de implantação de Educação com bilingüismo para crianças surdas, considerando a Língua Brasileira de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa como L2.

A implantação deste projeto é resultado da parceria feita entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em crianças de até sete anos de idade. É importante ressaltar que este é o primeiro projeto apresentado, no Brasil, com estas características e, portanto, um desafio sócio-político-acadêmico para ambas Instituições nele envolvidas.

\* Este trabalho foi apresentado no simpósio: Educação com bilingüismo para crianças surdas.

1. Aproposta de educação com bilingüismo para crianças surdas: L1 e L2

O *bilingüismo* vem surgindo no meio educacional da comunidade de surdos e especialistas da área como a última palavra em educação. As portas começam a se abrir para esta nova perspectiva, mas, para muitas pessoas, como se fosse uma “tábua de salvação” e não uma opção realmente consciente.

Bilingüismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. Educação com bilingüismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilingüismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. Educar com bilingüismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados. Isto ocorre através da aquisição de um sistema lingüístico o mais cedo e o mais breve possível, considerando a Língua de Sinais como primeira língua, na maioria dos casos, como acontece em nosso projeto. Educação com bilingüismo não é, pois, uma nova forma de educação. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação.

O que estamos propondo é uma reflexão sobre uma nova forma de encararmos o processo não apenas educacional do surdo, no sentido pedagógico mais restrito do termo, mas seu desenvolvimento como indivíduo em si mesmo e sua participação como indivíduo na sociedade. Nesse último sentido, educação com bilingüismo é uma expressão que deve vir intimamente comprometida com as características culturais das comunidades de surdos e de ouvintes.

O fato é que, em princípio, a comunidade de surdos vive, naturalmente, em um ambiente diglota. Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais são os requisitos para a interlocução do surdo. A falta de competência em uma dessas línguas acarreta, automaticamente, prejuízos sociais a este indivíduo. Se considerarmos uma criança com surdez profunda e congênita, é impossível conceber que a aquisição de uma língua de modalidade oral-auditiva como o português, possa suprir, nos primeiros anos de vida, as necessidades de sua interlocução com

outros falantes. É fato que, em geral, o meio que envolve uma criança surda é de ouvintes. Cabe aos pais ou responsáveis por esta criança, no entanto, a consciência de que preservar o espaço de interação é substancialmente imprescindível ao desenvolvimento do indivíduo e, como uma língua de modalidade oral-auditiva não consegue preencher esta expectativa, pelos menos na primeira fase de vida desta criança, o acesso à Língua de Sinais e a indivíduos usuários dessa língua torna-se fator indispensável à garantia dessa interlocução.

Por outro lado, o desenvolvimento lingüístico tem a responsabilidade de atuar sobre o desenvolvimento cognitivo desde os primeiros meses de vida. Por melhores que sejam as estratégias e procedimentos de recuperação e reabilitação, uma língua de modalidade oral-auditiva exige, além de muito tempo para aquisição, recursos especiais não-naturais. Assim, o suporte lingüístico natural para o surdo é, mais uma vez, a aquisição da Língua de Sinais como L1, para preservar, sem atrasos, a interação entre pensamento e linguagem e seu desenvolvimento cognitivo.

Muitos autores tem-se preocupado com os estudos sobre a aquisição da língua pela criança surda, envolvendo, inclusive, reflexões sobre competências hemisféricas do cérebro, em seu desenvolvimento. Vale citar, como exemplo, os estudos realizados pelo neurolingüista Sacks (1990, 127):

*É evidente, pelas descrições fenomenológicas de Rapin e Schlesinger e pelas evidências reunidas por Neville, que a experiência da linguagem pode alterar consideravelmente o desenvolvimento cerebral e que se for bastante deficiente (...) pode retardar a maturação do cérebro, impedindo o desenvolvimento apropriado do hemisfério esquerdo, confinando a pessoa a um tipo de linguagem do hemisfério direito.*

O mesmo autor conclui, na página seguinte:

*Nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem “espontaneamente”; dependem da exposição à linguagem. Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à boa linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da*

*maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de “transferência” hemisférica. Mas se a linguagem, um código lingüístico, pode ser introduzida até a puberdade, a forma do código (língua oral ou de sinais) parece não importar; só importa que seja bastante boa para permitir a manipulação interna... e então pode ocorrer a transferência normal para o domínio do hemisfério esquerdo.*

O que desejamos ressaltar com esta citação é a importância que deve ser dada à aquisição da língua não apenas como meio de interlocução, por si só, imprescindível, mas seu lugar de destaque nos processos de desenvolvimento cognitivo.

Elliot (1982, 11), ao referir-se à aquisição da língua, afirma:

*A linguagem pode ou não ter raízes identificáveis na experiência não-lingüística, porém, uma vez que a criança começa a aprender a falar, é ainda possível que isto modifique o restante de suas aptidões intelectuais e sociais, de modo a aproximar muito mais a linguagem e o pensamento num período posterior.*

Dadas estas reflexões, como exemplo das preocupações que comandam o pensamento dos autores deste projeto de educação com bilingüismo, propusemos a aquisição da Língua Brasileira de Sinais como L1, tendo em vista ser esta língua, de modalidade espaço-visual, a única maneira de garantir o sucesso de aquisição natural e imediato dessas crianças, preservando não apenas seu espaço de interlocução com o meio, como, também, o instrumento lingüístico necessário ao natural desenvolvimento dos processos cognitivos.

Tendo em vista que todas as crianças do projeto são provenientes de ambientes de pessoas ouvintes (pais e parentes), coube-nos, em princípio, garantir o espaço de aquisição da Língua de Sinais por esses surdos, bem como mobilizar as famílias em torno da aquisição desta forma de linguagem. Isto posto, todas as estratégias iniciais de ensino e aprendizagem estiveram voltadas para este meio de comunicação, concretizadas pela presença de um educador surdo que, na posição de monitor do professor regente de turma, teve a responsabilidade não apenas com a constituição de conhecimento acadêmico para essas

crianças, como ser o modelo principal de uso desta primeira língua. Cabe ressaltar que a Instituição na qual o projeto está sendo implantado não dispõe de professores proficientes em Língua de Sinais. O projeto teve de adaptar-se a esta contingência, através da presença desse usuário nativo de Língua de Sinais, atendido diretamente pelos mentores do projeto, em termos de atuação pedagógica. Desse modo, nos primeiros meses, até que as crianças tivessem garantido o seu meio de interlocução lingüística, o único meio de comunicação utilizado foi a Língua Brasileira de Sinais, pelo monitor surdo e um “pidgin avançado”, usado pela professora regente de turma.

A Língua Portuguesa esteve presente a partir do momento em que essas crianças já se comunicavam com eficácia, garantida a interlocução através da Língua de Sinais, mais ou menos quatro meses após iniciado o projeto. Através da modalidade escrita e seguindo o modelo sócio-interacionista de atuação, a segunda língua passou a integrar-se às atividades cotidianas, jamais através de recurso bimodalista. Os momentos de atuação preservaram, sempre, a separação dos sistemas lingüísticos, sendo a Língua de Sinais o meio natural de comunicação do monitor surdo com os alunos e o português o instrumento de interlocução do professor ouvinte. Este procedimento permite, no entanto, que o monitor surdo use, em determinados momentos, a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita e o professor utilize o pidgin para sua comunicação com as crianças.

Neste projeto, a Língua Brasileira de Sinais é a responsável pela constituição de conhecimento acadêmico e se coloca como o instrumento de interação entre educadores e alunos. A Língua Portuguesa aparece, na proposta pedagógica, como segunda língua. Isto quer dizer que os momentos de interação em Língua Portuguesa tem como objetivo principal o aprendizado desta língua, embora possa aparecer em várias das atividades pedagógicas. A modalidade oral da Língua Portuguesa está sob a responsabilidade da fonoaudióloga do projeto e atua em consonância com as expectativas de aprendizagem de cada aluno. Não é fator prioritário de aprendizagem, como ocorre com a modalidade escrita, embora faça parte dos objetivos do projeto e seja estimulada pelos educadores, principalmente o incentivo à leitura oro-facial.

2. Bilingüismo e aspectos sócio-culturais das comunidades de surdos e de ouvintes

Optarmos por uma proposta de educação com bilingüismo é admitirmos que a Educação está inserida no contexto social e político de uma comunidade e assim deve ser encarada e respeitada. O processo educacional é, portanto, nesta perspectiva, um processo no qual a integração deixa de ser a busca de integrar o surdo à comunidade de ouvintes, para caracterizar-se como uma via de mão dupla: estar o surdo bem integrado em sua própria comunidade e na comunidade de ouvintes e estarmos todos nós, que com eles convivemos, integrados, do mesmo modo, nas duas comunidades. O compromisso, portanto, deve ser mútuo para a real concretização dessa proposta.

Uma proposta de educação com bilingüismo exige aceitarmos, em princípio, que o surdo é portador de características culturais próprias. Aceitarmos esta realidade sem preconceitos é o mesmo que aceitarmos que um baiano tem traços culturais diferentes dos de um carioca e, este, diferentes de um catarinense, por exemplo, sem deixarmos, todos, de sermos brasileiros, ou, ainda, aceitarmos que japoneses, italianos e alemães, por exemplo, compartilhem traços culturais pela proximidade ou necessidade social, como vemos no Brasil em relação aos bairros ou colônias de imigrantes. Esta situação nos aproxima da questão das características culturais das comunidades de surdos. Não se trata de buscar semelhanças com a condição ou status de estrangeiro ao surdo e ao ouvinte, mas percebermos o esforço de compreensão, participação e transformação das expressões culturais presentes nas duas comunidades. Afirmamos nossa posição, pois, por muito tempo, se negou que o surdo fosse portador de características culturais próprias, como se isso fosse excluí-lo de nossa sociedade. Pelo contrário, estas características refletem a história e a realidade dessa comunidade. O respeito às diferenças é o primeiro passo do processo do respeito à educação com bilingüismo. Tanto os surdos quanto os ouvintes que convivem com esta comunidade, serão adeptos da educação com bilingüismo, se, par a par, forem adeptos ao respeito às diferenças de características culturais das comunidades de surdos e de ouvintes. Só assim poderemos admitir o conceito de integração, como nos referimos acima.

### 3. Educação com bilingüismo: implantação e transição

Cabe ressaltarmos, aqui, que qualquer proposta de bilingüismo só pode ser considerada como tal se, e apenas se, no ambiente escolar, as línguas forem respeitadas em sua integridade, isto é, onde não haja interferência e uso de processos de comunicação como o bimodalismo ou

português sinalizado, no qual o plano morfológico é o da Língua de Sinais e a sintaxe da Língua Portuguesa. Isto exigirá, em princípio, que os profissionais dominem a Língua Brasileira de Sinais e que o surdo venha a dominar a Língua Portuguesa, como segunda língua, ou seja, adquira a Língua de Sinais como sua primeira língua e, depois, venha a aprender a Língua Portuguesa. Evidentemente, temos consciência que ainda não é possível implantar uma educação com bilingüismo em toda a sua extensão, pois temos, no Brasil, um número muito reduzido de profissionais que dominam a Língua Brasileira de Sinais. Uma proposta de educação com bilingüismo que tenha um compromisso socio-político-acadêmico, no entanto, lutará para que estas condições se estabeleçam o mais breve possível, cuidando que seus profissionais tenham acesso à Língua Brasileira de Sinais e passem a utilizá-la com competência. Por outro lado, propiciarão o ensino de Língua Portuguesa ao surdo, como segunda língua. É imprescindível, também, criarmos espaço e lutarmos pela formação pedagógica de adultos surdos que desejam dedicar-se à Educação. Sua presença no processo educacional, como *educadores*, tem-se mostrado de fundamental importância em nosso projeto.

Não nos cabe ignorar, numa postura de educação com bilingüismo, muito embora estejamos, neste momento, preocupados mais especificamente com o processo de alfabetização, que enfrentamos dois momentos educacionais igualmente importantes, se quisermos que o processo de bilingüismo seja, de fato, tomado como postura de integração dessas duas comunidades em contato, surdos e ouvintes: a implantação propriamente dita de um modelo educacional e a fase de transição.

A implantação refere-se exclusivamente, ao processo de início de jornada, ou seja, ao início do processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança surda, sua entrada na escola. Nestas condições, cuidaremos que as duas línguas sejam dadas ao surdo, sendo a Língua Brasileira de Sinais adquirida, em primeiro lugar, como *sua* língua natural e a Língua Portuguesa como segunda língua, como já afirmamos, no início desse artigo. No desenvolvimento desse processo, os profissionais devem dominar pelo menos razoavelmente a Língua Brasileira de Sinais e os surdos devem estar em constante contato com as comunidades de surdos e de ouvintes. A participação interativa nestas comunidades é indispensável para uma educação com bilingüismo.

Por ora, no entanto, é importante salientarmos que, se, por um lado sabemos que a proposta de educação com bilingüismo está comprometida

com o uso das duas línguas, quer pelo surdo, quer pelos profissionais da área, por outro lado, não desconhecemos que no processo de transição por que passamos, partir deste princípio é admitir, a priori, uma situação de utopia: ainda não dispomos de profissionais preparados para iniciarmos este processo em condições ideais. E esta fase de transição refere-se, particularmente, ao alunado que já se encontra na escola e precisa de atendimento específico, pois não domina a Língua Portuguesa e, na maioria das vezes, seus professores não dominam a Língua Brasileira de Sinais. O “preço da transição” é alto e de grande risco. Exige uma adaptação específica para propiciar o acesso ao currículo. É preciso sabermos respeitar este alunado que não domina português e estes profissionais que não dominam Língua Brasileira de Sinais. Todos os recursos devem ser usados com cautela e a correta orientação lingüística e didático-pedagógica são imprescindíveis. Se soubermos, com cientificidade e sabedoria, tratar dessa faixa escolar, nos próximos anos, a implantação dessa nova proposta educacional se fará, por conseqüência natural, nas turmas que, iniciadas nesse processo, virão surgindo e invadindo as séries do primeiro e segundo graus. É, portanto, um processo lento, mas que deve ser seguido com segurança e nitidez de princípios e método.

Isto é possível? Sim. Com a consciência de que profissionais devem seguir seu curso interligados, quer sejam lingüistas, pedagogos, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e demais especialistas da área, expandindo o conceito de integração não apenas às comunidades de surdos e ouvintes, mas também ao trabalho integrado desses profissionais, temos certeza de que este compromisso com a educação e correta integração de surdos e ouvintes, não se apresentará como mais um modismo, mais uma utopia, apenas mais uma opção. Se houver vontade política, e nos referimos à política acadêmica, o conceito da verdadeira integração entre indivíduo fará dessa nova comunidade surdos/ouvintes, um modelo a ser seguido por aqueles que desejam ver cumpridos seus ideais de verdadeira cidadania.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ELLIOT, A.J. (1982) *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro, Zahar.  
FERNANDES, E. (1990) *Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro, Agir.  
SACKS, O. (1990) *Vendo Vozes*. Rio de Janeiro, Imago.



