



Libras em estudo: Política Linguística

*Neiva de Aquino Albres
Sylvia Lia Grespan Neves
(Orgs.)*

Autores

Ana Cristina Queiroz Agria
André Nogueira Xavier
César Augusto de Assis Silva
Claudia Regina Vieira
Cristiane Esteves de Andrade
Fábio Bezerra de Brito

Neiva de Aquino Albres
Neivaldo Augusto Zovico
Renato Dente Luz
Sonia Regina Nascimento de Oliveira
Sylvia Lia Grespan Neves
Vânia de Aquino Albres Santiago



Feneis-SP

Neiva de Aquino Albres
Sylvia Lia Grespan Neves
(Organizadoras)

Libras em estudo: política linguística

Ana Cristina Queiroz Agria
André Nogueira Xavier
César Augusto de Assis Silva
Claudia Regina Vieira
Cristiane Esteves de Andrade
Fábio Bezerra de Brito
Neiva de Aquino Albres
Neivaldo Augusto Zovico
Renato Dente Luz
Sonia Regina Nascimento de Oliveira
Sylvia Lia Grespan Neves
Vânia de Aquino Albres Santiago
(Autores)



© 2013 by Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves

Todos os direitos desta edição reservados à
EDITORA FENEIS LTDA.

Rua das Azaléas, 138
Mirandópolis, em São Paulo - SP
Tel.: (11) 2574-9151
www.feneissp.org.br

Capa e projeto gráfico
Rodrigo Sabro

Foto da capa
Gerson Gargalaka

Editoração Eletrônica
Neiva de Aquino Albres

Revisão do texto
Cármem Righetto

Organização
Neiva de Aquino Albres
Sylvia Lia Grespan Neves

Libras em estudo: política linguística / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan
Neves (organizadoras) – São Paulo: FENEIS, 2013.

169 p.: 21 cm – (Série Pesquisas)

ISBN: 979-85-62950-06-3

1. Língua de Sinais. 2. Política linguística. 3. Acessibilidade.

Agradecimentos

Aos pesquisadores, professores e militantes que colaboraram para a realização deste trabalho e, generosamente, compartilharam suas inquietações, reflexões e saberes, para a construção de um pensar mais crítico.

Sumário

Apresentação	09
<hr/>	
BILINGUISMO: REVISÃO DE TEORIAS Renato Dente Luz	13
<hr/>	
CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SEUS EFEITOS NAS COMUNIDADES SURDAS Neiva de Aquino Albres Sonia Regina Nascimento de Oliveira	39
<hr/>	
O MOVIMENTO SURDO E SUA LUTA PELO RECONHECIMENTO DA LIBRAS E PELA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL Fábio Bezerra de Brito Sylvia Lia Grespan Neves André Nogueira Xavier	67
<hr/>	
CONCEITO DE LÍNGUA MATERNA, PRIMEIRA LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA SURDEZ Ana Cristina Queiroz Agria Claudia Regina Vieira	105
<hr/>	
ACESSIBILIDADE A SERVIÇOS PÚBLICOS: DIREITO DE IGUALDADE Neivaldo Augusto Zovico César Augusto de Assis Silva	125
<hr/>	
SURDEZ E SOCIEDADE: QUESTÕES SOBRE CONFORTO LINGUÍSTICO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL Vânia de Aquino Albres Santiago Cristiane Esteves de Andrade	145
<hr/>	
SOBRE OS AUTORES	164



Apresentação

O presente livro resulta dos esforços de pesquisadores, professores e militantes surdos e ouvintes do movimento para uma educação bilíngue de qualidade para surdos no Brasil. Ele integra a coleção “Libras em estudo”, constituída por seis volumes: o primeiro, dedicado a questões de tradução e interpretação da língua de sinais, o segundo, a questões de seu ensino e aprendizagem, o terceiro, focaliza a descrição e a análise de alguns aspectos gramaticais da Libras, o quarto, trata sobre políticas educacionais, este, é o quinto da coleção e versa sobre política linguística, e o próximo, o sexto, será sobre a formação de profissionais.

Estes novos volumes têm como objetivo:

- 1) Construir reflexão sobre o movimento político atual, tanto no campo do reconhecimento linguístico da Libras, como língua da comunidade surda, quanto da política educacional de educação bilíngue (Libras/Português);
- 2) Visibilizar material escrito sobre vários temas que continuam sendo escassos, visando à difusão de informações e a formação de novos profissionais;
- 3) Fortalecer a luta e mobilização dos movimentos sociais surdos e por um novo marco de surdos como líderes do movimento político e produtores de conhecimento (autores).

Neste momento em que, em nosso país se consolida o reconhecimento da Libras, fazemos uma reflexão sobre a política linguística como um marco da democracia, como um ponto de conflito, possibilitando, ao mesmo tempo, a comunidade surda agir e ser protagonista da sua história. Em abril de 2002, a Libras é reconhecida legalmente como a língua da comunidade surda e, assim, é inaugurada a possibilidade de respaldo para uma luta que precede o documento legal.

Tomamos como ponto de partida a "Declaração universal dos direitos linguísticos", uma construção política coletiva com ideais marcados pela discriminação vivida por diferentes povos.

Os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota, como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-

se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, 1996).

Desde o seu início, as associações de surdos, as comunidades religiosas, as escolas de surdos e a FENEIS se configuraram como um espaço social de uso e desenvolvimento da língua de sinais. A FENEIS, como entidade representativa dos surdos, sempre trabalhou em direção a uma nova política linguística, de conhecimento e reconhecimento da Libras, que nos permitiu construir a articulação linguística com identidades sociais e uma política educacional bilíngue.

O estudo de línguas de sinais e a sede do multilinguismo e multiculturalismo proporcionam instrumentos para a compreensão das formas de conceber subjetividades surdas, em junção com os aspectos históricos e sociais, para os quais sentimos a necessidade de fortalecer as ferramentas teóricas para compreendê-los. Buscamos, aqui, participar deste diálogo (teórico) tão profícuo que a iniciativa deste livro propiciou, diálogo entre diferentes saberes, de quem vive a diferença linguística, a discriminação linguística, e a luta por minimizar as diferenças entre surdos e ouvintes.

Neste livro, podemos situar a linguagem em um escopo político e coletivo, refletir e discutir sobre ideologia e linguagem, a linguagem como pátria comum da comunidade surda, identidade, linguagem e da globalização, diversidade linguística e cultural dos surdos para compreender a construção de políticas que visibilizam o uso de uma nova língua e acordadas para uma realidade tão complexa – a diversidade humana e linguística. Os trabalhos aqui reunidos refletem diferentes lutas, ao olharem diferentes aspectos da política linguística, por diferentes ângulos e, assim, focalizarem aspectos distintos dos movimentos sociais surdos.

Entre os textos produzidos pelos pesquisadores e militantes, está o de Renato Dente Luz (ouvinte) que debate sobre a concepção de bilinguismo, focalizando as relações familiares e a necessidade do humano de ser, e os surdos como humanos também apresentam um anseio comunicante, por meio de uma língua de modalidade gestual-visual.

Neiva de Aquino Albres (ouvinte) e Sonia Regina Nascimento (surda) apresentam reflexões sobre as concepções de língua(gem) desenvolvidas historicamente e seus efeitos nas comunidades surdas. Consideram que as concepções contemporâneas

contribuíram para o reconhecimento da Libras como língua natural e para o fortalecimento social e cultural dos surdos, para sua denominação como comunidade e minoria linguística e para a implementação da política educacional bilíngue.

Fabio Britto Bezerra (ouvinte), Sylvia Lia Grespan Neves (surda) e André Nogueira Xavier (ouvinte) registram uma história esquecida, a história do movimento de surdos em prol do reconhecimento da Libras, revelando as estratégias dos militantes, tanto popular (passeatas e assembleias), quanto de aproximação à academia (produção de relatórios técnicos sobre a Libras).

Ana Cristina Queiroz Agria (surda) e Claudia Regina Vieira (surda) discutem sobre os conceitos de Língua Materna e primeira língua, a partir destas definições propõe uma reflexão sobre as línguas implicadas na situação de ensino-aprendizagem das pessoas surdas, focalizando o conceito e as práticas pedagógicas de ensino de segunda língua.

Neivaldo Augusto Zovico (surdo) e César Augusto de Assis Silva (ouvinte) problematizam o conceito de acessibilidade aos bens culturais, apresentando um panorama da política instituído no Brasil. Constatam que o quadro jurídico-político contemporâneo e os avanços tecnológicos recentes têm potencializado a acessibilidade dos surdos, principalmente pelo serviço de intérpretes de Língua de Sinais.

Vânia de Aquino Albres Santiago (ouvinte) e Cristiane Esteves de Andrade (surda) desenvolvem uma reflexão sobre as condições de inclusão educacional e a participação social da comunidade surda que usa a Língua de sinais como primeira língua – L1, e em especial às questões de conforto linguístico por meio da Libras para surdos bilíngues competentes para a alternância de línguas.

Desta forma, contemplamos neste livro questões de política linguística, os discursos indicam claramente que a diferença e a desigualdade não são próprias da surdez, mas uma composição no tecido social marcado historicamente, relações de poder e discriminação que marcam o movimento social surdo, a luta e as conquistas para que vilumbremos novos significados sociais sobre a surdez e sobre a língua de sinais.

*Neiva de Aquino Albres
Sylvia Lia Grespan Neves*



REFLEXÕES SOBRE O BILINGUISMO GERAL: APONTAMENTOS PARA O FORTALECIMENTO DO BILINGUISMO DE SURDOS

Renato Dente Luz

Escola bilíngue de surdos Instituto Santa Teresinha, São Paulo/SP

- *Pai, será que tem gente em outros planetas?*
- *Não sei, Estrelinha. Mas sabe o que eu acho? Se só nós existíssemos, seria um tremendo desperdício de espaço.*

(CONTATO, filme inspirado no livro homônimo de Carl Sagan)

Resumo

O tema deste capítulo é o das questões referentes ao bilinguismo geral pelos vieses, sobretudo psicológico, linguístico e político e suas implicações no campo do bilinguismo de surdos. Ao pensarmos o bilinguismo de surdos, assumimos aqui que este se encontra inserido tanto no contexto maior das definições e tensões do bilinguismo geral, quanto apresenta particularidades advindas da condição surda. Nosso objetivo foi pensar alguns aspectos biopsicossociais envolvidos na temática ampla do bilinguismo geral e o que isto levantaria de contribuições para o bilinguismo de surdos na atualidade. A partir de uma trilha percorrida sobre a condição humana, do mirante bilíngue amplo que alcançamos, de breves reflexões sobre os direitos humanos e as políticas públicas, da nomeação de uma condição surda atemporal a ser singularizada entre Outros, da constatação dos surdos serem, em geral, minoria sensorial e de recorrentemente eles sofrerem grande normatização, foi que levantamos sintéticos e críticos apontamentos no que tange ao bilinguismo de surdos e os dividimos em sete temáticas: a psicológica; a linguística; a legal; a política; a educacional; a escolar e a familiar. Não era nossa intenção esgotar assuntos tão complexos e delicados. No entanto, esperamos que, amparados pelo ético paradigma multilinguista, tais apontamentos contribuam com o fortalecimento da efetivação local dos direitos linguísticos dos que vivem a condição surda, por meio de um bilinguismo de surdos mais sólido.

Palavras-chave: condição humana; bilinguismo; políticas públicas; surdo; bilinguismo de surdos.

1. Nosso mapa: apresentando nosso destino

Por que, nós humanos, usamos um idioma? E por que alguns usam mais de um? Quando pensamos em bilinguismo, o que nos vem inicialmente à cabeça? É possível pensarmos em bilinguismo sem pensarmos nos indivíduos bilíngues? Todos os indivíduos bilíngues vivem as mesmas condições sociais e políticas? Quando falamos de bilinguismo, estamos falando apenas de educação bilíngue? E os surdos, seriam um caso diferente de sujeitos potencialmente bilíngues? No que o bilinguismo geral ajuda a pensar o bilinguismo de surdos?

Estas e outras questões relacionadas são as que nos guiarão em nosso destino pela busca de alguma leitura mais aprofundada da situação biopsicossocial das pessoas que apresentam uma determinada condição humana: a condição surda.

De modo mais significativo, pelo menos desde os anos 1990, as discussões envolvendo políticas sociais – sobretudo linguístico-educacionais – para as pessoas surdas vêm ganhando novo fôlego histórico. Em muito isto pode ser atribuído ao amparo ideológico, acadêmico, social e midiático advindo da ampliação dos movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias¹ étnicas, trabalhadoras, de gênero, econômicas, físico-sensórias, linguísticas e sexuais nos anos 1960 e 1970, especialmente na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, denunciadores e críticos da organização excludente e patologizante gestada em sociedades capitalistas (LUZ, 2003, 2005).

Ainda que com suas diferenças regionais, trata-se hoje de um movimento mundial histórico – um movimento surdo – com surdos e simpatizantes organizados em prol do reconhecimento irrestrito daqueles, enquanto seres humanos portadores de uma sensorialidade própria e como uma minoria plena de direitos linguísticos, frequentemente não contemplados por sociedades normativas embasadas no paradigma monolinguista.

Nesta ampla luta política por melhores condições experienciais para o acontecer da vida humana, os surdos ganharam força para nomear e assumir na esfera pública a situação intersubjetiva precária em que eram inseridos e o grande descontentamento em relação à falta de reconhecimento ético de sua sensorialidade particular, presente por meio de ofertas sociais eminentemente adaptativas. No caso desta população, o lema da ideologia monolinguista continua se expressando por meio da mensagem subliminar

¹ E que de “minorias” estas só são no quesito representação política, de modo algum no quantitativo ou na sua dignidade humana.

cotidiana: falem a língua oral majoritária de seu país ou estarão amplamente marginalizados!

Tem sido, sobretudo, no campo linguístico-educacional que esse movimento surdo vem construindo resistências ao padrão fortemente simplista ofertado para sua condição sensorial. Isto resultou em uma série de conceituações e práticas que continuam se desenvolvendo em torno da defesa do reconhecimento das línguas de sinais como línguas plenas e de direito e da afirmação de necessárias experiências sociais e educacionais bilíngues em que não só alguma língua oral-auditiva local esteja presente, como também alguma língua de modalidade espaço-visual, o chamado “bilinguismo de surdos”.

Relativamente recente e cheio de divergências internas referentes a diversos de seus aspectos componentes, o movimento bilíngue de surdos vem acontecendo por todo o mundo, sobretudo, na forma de uma importante corrente educacional em luta política pela construção de processos sócio-educacionais mais formativos e por uma participação mais cidadã desta população nos seus territórios nacionais.

Mesmo com as críticas de diversas origens realizáveis em relação aos seus princípios gerais, é assumido aqui que o bilinguismo de surdos – pelo menos, potencialmente – oferta condições linguísticas, sociais, políticas e psicológicas vitais para uma realização humana mais ampla dos que vivem a condição surda. Não só na educação, tampouco só na escola. E por isto tudo, pensar o bilinguismo de surdos por ângulos diversos é urgente. É um modo importante de fortalecê-lo.

Para compreender um fenômeno humano qualquer é preciso olhá-lo crítica e afetivamente e por tempo prolongado. Por ser, como todos os fenômenos desta natureza, complexos e paradoxais por definição, possui dimensões e profundidades que a observação apenas por um ângulo impede de apreender. No entanto, sem exercitarmos comprometidamente nosso olhar por específicos ângulos, como podemos nos aproximar de determinado fenômeno?

Em uma frase geralmente atribuída ao escritor russo Leon Tolstói, temos alguma nomeação desta questão humana: “Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia”. Em um movimento derivado deste pensamento da relação universal-particular/todo-parte poderíamos dizer: *se queremos compreender bem algo em particular, comecemos por olhá-lo com afinco, a partir de algum lugar definido.*

Estudar um fenômeno é esforço coletivo e multiangular ao longo do tempo que exige parcerias, complementariedade e criticidade. Estudar um fenômeno é construir um

conjunto de miradas. Aqui, queremos ofertar uma das possíveis miradas sobre o bilinguismo de surdos. Uma parte de um todo. E uma parte que expressa algo do todo.

Deste modo, o presente capítulo pretende construir um olhar possível sobre o fenômeno que conhecemos por bilinguismo de surdos. A base de nossa observação, nosso mirante sobre esta criação humana pensada para e por surdos, será o bilinguismo geral², ou melhor, o bilinguismo enquanto fenômeno humano amplo que expressa algo da nossa paradoxal condição humana e que realiza algo do anseio comunicante presente em todos nós, anseio que independe de qual seja o nosso aparato orgânico.

Ao pensarmos o bilinguismo de surdos assumimos aqui que este tanto se encontra inserido no contexto maior das definições e tensões do bilinguismo geral, como apresenta particularidades advindas da condição sensorial específica e da situação mais recorrentemente sofrida por esta população. Posto isto, nosso objetivo é apontar certos aspectos biopsicossociais envolvidos nesta temática maior do bilinguismo geral, enquanto fenômeno humano linguístico-comunicante e o que isto levantaria de contribuições para o bilinguismo de surdos.

2. De onde partimos: o humano como ser comunicante

Nós, seres humanos, somos, no mínimo, complexos. Somos vida e morte. Somos temporários, mas desejamos a eternidade. Somos frágeis e fortes. Somos corpo físico, mas também ente psíquico. Somos choro e riso. Somos encontro e desencontro. Somos singulares e plurais. Somos particulares e universais. Somos biologia e também cultura. Somos únicos e, ao mesmo tempo, somos todas as outras pessoas dentro de nós. Somos um todo e uma parte de um todo. Somos solidão e companhia. Somos o indivíduo e o social. Somos de um lugar e de uma época, no entanto, não somos reduzíveis a este lugar e época. Somos necessidade, assim como desejo. Somos no presente, porém, estão presentes algo do passado vivido e do futuro ansiado. Somos, na verdade, mais que complexos: somos paradoxais.

² O termo bilinguismo está sendo entendido ao longo de todo este capítulo como a capacidade de um alguém ou alguma comunidade usar, em algum grau comunicante, mais de uma língua, e não somente duas. Isto se dará pois acreditamos que nossas reflexões sobre as pessoas e as comunidades usuárias de duas línguas se aplicam, em grande grau, às de três línguas ou mais. Assim, em muitos momentos aqui, este termo adquirirá um sentido mais largo, enquanto sinônimo de multilinguismo/plurilinguismo. Em suma, com os limites e os alcances possíveis desta escolha, o termo bilinguismo, neste capítulo, guardará tanto seu sentido original, ou seja, de duas línguas - etimologicamente “bi” significa duas -, quanto um sentido linguístico mais amplo, de duas ou mais línguas.

Pois um modo possível de descrevermos esta nossa paradoxal condição humana seria dizer que somos a partir de *três dimensões* dialeticamente relacionadas: a *dimensão ética*, a *dimensão subjetiva* e a *dimensão situacional*. Inseparáveis no cotidiano, elas são dimensões de um mesmo fenômeno: a existência humana (e suas manifestações). E que nossa vida é, em especial, a busca pela experiência de aparição de si entre outros humanos. A busca por uma vida que existencialmente valha à pena, não apenas uma vida orgânica e materialmente existente (LUZ, 2011, 2013). Vejamos.

Na *dimensão ética* temos revelado o anseio de sermos reconhecidos como um alguém *a priori*, um rosto (LEVINAS, 1988), um alguém único e irrepitível, ou seja, de sermos recebidos incondicionalmente por presença afetiva e efetiva que se responsabiliza por nossa existência e manifesta a isso, acolhendo com consistência nossa duradoura fragilidade orgânica e psíquica. Existimos, considerando esta dimensão, desde o princípio de nossa vida e independentemente de quaisquer atributos específicos. Somos pessoas e simplesmente por nossa presença no mundo, somos dignos. Esta relação de reconhecimento e de responsabilidade com um alguém, de um rosto, é que consideramos ética. Sem este apoio, esta balsa humana, para nossa travessia pela delicada experiência da vida, ficaríamos mais gravemente desamparados (SAFRA, 2004).

E sobre que bases esta *dimensão ética* se transforma de mera potência em um acontecimento? A *dimensão subjetiva* ilumina um pouco mais nossa paradoxal condição. Sempre como rosto, como um alguém *a priori*, nós acontecemos criativamente a partir de um suporte orgânico, ou seja, de um amparo físico, um corpo específico que é dotado de certas disponibilidades sensoriais e motoras. É este alguém em um corpo único que encontra e é encontrado por um Outro, ou seja, um humano, com quem experiencia a alteridade, o não-eu, o afeto, a cultura etc., e, por meio de quem, recebe o mundo singularizado. Somos psicossoma que singulariza continuamente o Outro e que busca revelação única de si, ou seja, que anseia por aparição.

Trata-se de um rosto que experiencia gradativamente a um si-mesmo, o Outro e o mundo a partir de sua base orgânica e que busca significá-los de modo interpretativo. E, com o passar do tempo – e se tudo corre bem –, a tudo isso o faz de modo cada vez mais singular. Um singular que emerge de uma criatividade primária e demanda gestação pelo plural. Assim, o alguém tem sede de ser cada vez mais um eu de contornos psicológicos definidos de modo mais preciso, um si-mesmo, um ente singularizado para si e para o Outro, um alguém que tem testemunhada presença, que tem aparição para si e para o Outro no mundo. Aqui, a experiência cada vez mais completa de si e do mundo se dá

como dependência do Outro, como interpretação (cri)ativa deste e do mundo, como significação do que é vivido dentro de si, na sua cultura, na sua família, na sua escola etc.

Somos seres criativos, dependentes e ansiamos por realização singular no mundo, por aparição. Neste sentido, somos seres potencialmente interpretantes do nosso interior, do Outro e do mundo, e a isso realizamos quando podemos experienciar consistentemente uma das mais importantes facetas do nosso anseio por aparição: o ser comunicante. Aparecer é interpretar e ser interpretado. Não é somente comunicar, tampouco ser comunicado. Aparecer é se comunicar. É poder, com o apoio do nosso Outro linguístico, “passar da sensação para o ‘sentido’, ascender do mundo perceptivo para o conceitual” (SACKS, 1998, p. 74, grifo do autor).

É, em muito, deste anseio humano por contato interpretante e comunicante consigo mesmo e com o nós, deste querer aparição reconhecida, que as línguas surgem entre os humanos. As línguas são, sob esta óptica, uma manifestação potente, variável, altamente complexa e no tempo de algo muito simples: o anseio comunicante em nós. Enquanto somos inseridos no mundo, experienciamos a algo e a seu específico nome em determinado idioma juntos. Esta é a *dimensão subjetiva* da condição humana: um alguém como um ser biológico, psíquico e comunicante, singularizando-se nas experiências de mundo, entre Outros linguísticos.

Ainda assim, falta definir algo sobre a condição humana enquanto paradoxo. E é no reconhecimento da *dimensão situacional* que encontramos maior sustentação dialética para isso. Como poderíamos acontecer, enquanto seres encarnados e singulares, mas a partir do nada, do vazio? Seriam o mundo e o Outro genéricos e atemporais? Na verdade, nunca. O mundo e o Outro que bebemos de modo interpretativo sempre são manifestações específicas em um tempo e espaço. Dito de outro modo, é sempre a partir de um lugar, uma época e entre subjetividades com seus modos de ser relacionalmente forjados que acontecemos no mundo.

Este quando-onde-quem-como é uma das bases experienciais do nosso acontecimento. E esta equação apresenta uma manifestação criativa e coletiva muito potente em termos experienciais: a cultura. Quaisquer pessoas, incluindo nossos pais/cuidadores, cresceram bebendo em uma fonte cultural, com certos valores, idiomas, alimentos, sons, cores, cheiros, visão de homem e mundo, organização política etc. Quando estes cuidadores nos gestam e nos inserem no mundo, eles o fazem a partir da singularização que realizaram das culturas por eles experienciadas, da cultura que lhes foi apresentada por pessoas reais, por seus respectivos Outros.

Somos, então, não só a partir da recepção ética e de um corpo específico e pleno de anseio por aparição, mas também a partir de modos de ser particulares que se configuram em uma situação datada, localizada, única e encarnada. E esta é a *dimensão situacional* da condição humana.

Em síntese, um modo possível de compreendermos a paradoxal condição humana é a partir das suas *três dimensões* componentes: é dizer que acontecemos a partir de nosso aparato orgânico único e comunicante e do fato de sermos um alguém que foi recebido, em algum grau, eticamente como um rosto em uma situação específica que experienciamos ao longo dos anos, no mundo e entre Outros. E que no fundo, o que lutamos para alcançar é a realização do anseio por aparição singular, de presença única, criativa e comunicante que, mesmo organicamente finita, pode se eternizar nos corações dos que desse testemunharam existência única.

Pois os idiomas são uma das maiores manifestações da paradoxal condição humana. Embora não seja a única forma de experienciar nossa essência comunicante, uma língua é uma poderosa maneira de a isso alcançar. Cada idioma, não sendo fenômeno puramente natural, mas sim manifestação direta do acontecer humano, também revela as três dimensões da nossa experiência no mundo e entre Outros: a *dimensão ética*, a *dimensão subjetiva* e a *dimensão situacional*.

Cada idioma exala, por todos seus detalhes, o contextual que se apoia no universal, o cultural que emerge do ontológico, o psicológico apoiado no orgânico, o humano amparado pelo ético. Cada língua sintetiza certa sensorialidade humana, a estética local, saberes e fazeres de determinado grupo e época, certas nomeações, as especificidades da natureza local, as condições materiais de vida, os jogos de força entre determinados grupos etc. As línguas, emergindo de subjetividades em situação, são produções humanas que permitem concretização do apoio ético do qual precisamos para acontecer no mundo plenamente. Ou seja, as línguas, por serem fenômenos humanos, expressam as *três dimensões* da nossa condição.

As línguas expressam, direta e indiretamente, o anseio humano por interpretação e comunicação, por realização de si entre Outros, por aparição. As línguas revelam, em suas eternas transformações, subjetividades em situação que continuamente as gestam, negam, oprimem, transformam, publicizam, padronizam etc.

Sobretudo, a partir da presença de uma *dimensão situacional* na existência humana, podemos afirmar: nós, seres humanos, quando falamos, não falamos línguas genéricas. Falamos, pelo menos potencialmente, uma específica língua. E até mais do que isso:

falamos específica língua singularizada e inteligível. Sendo criação humana, um idioma é sempre uma invenção cultural, vital, criativa, localizada, datada e em ininterrupta mutação. Sempre se encontra sendo subjetivada por seus falantes. Sempre está sendo forjada situacionalmente.

Qualquer língua, como toda manifestação humana, é produção coletiva e fluida que colabora no alimento situacional específico que nutre uma pessoa: as línguas são subjetivantes, ou seja, são essenciais na singularização de um alguém. São estruturantes de subjetividade e de aparição. São chão linguístico para o acontecimento comunicante de um alguém entre Outros. E são também expressão das tensões humanas em determinada região e época. Deste modo, as línguas são, ao mesmo tempo, fenômeno universal, situacional, coletivo e em singularização. São tridimensionais.

Detendo-nos em alguns traços mais próprios de sua *dimensão situacional*, podemos, por exemplo, descobrir que, contemporaneamente, estão calculadas em 6.909 as línguas vivas – isso sem contar suas variações internas. Ou seja, temos hoje quase sete mil idiomas sendo utilizados pelos cerca de seis bilhões de pessoas que habitam este planeta (ETHNOLOGUE, 2009). Somos seres infinitamente criativos, comunicantes e situacionais. E, certamente, estas quase sete mil línguas são uma das mais fortes provas disto.

Tal a força dos idiomas na vida humana que estes se tornam fator de agregação para além de outros traços humanos, como os culturais, os religiosos e os nacionais. A isso os sociolinguistas chamam de “comunidade linguística”:

Certamente os grupos identificados primariamente com suas línguas não são os países ou as nações. [...] Com a criação das nações modernas, houve um esforço político muito grande para estabelecer uma língua como a ‘língua da nação’ (e esse esforço continua até hoje). Outra ideia atraente para associar línguas aos grupos humanos é a de associar cada língua com uma tribo, ou cultura, ou povo. Muitas línguas são chamadas com o nome do povo que as falam. Mas, como veremos mais adiante, os povos também não vivem em isolamento em relação a outros povos, e a relação de uma língua com um povo acaba não sendo uma relação simples. Os grupos associados ao uso de línguas são menores (ou maiores!) do que uma nação, e não correspondem exatamente nem a tribos, nem a culturas, nem a etnias (MCCLEARY, 2009, p. 7-8, grifo do autor).

Seguindo por este viés³, ou seja, focando-se na ideia da língua como manifestação linguística dos seres sociais que nós somos, podemos descobrir que, de todas as línguas vivas, apenas 172 são faladas como primeira língua por comunidades linguísticas com mais de três milhões de integrantes e que 94% das línguas vivas são faladas por menos de um milhão de usuários, o que soma apenas 6% da população (ETHNOLOGUE, op. cit). Mas isto significaria que estas minorias linguísticas, falantes da maioria dos idiomas existentes atualmente no mundo, estariam, por sua quantidade de integrantes e por seu idioma incomum, excluídas da vida contemporânea global e dos processos coletivos subjetivantes que facilitam alcançar aparição singular entre Outros?

Potencialmente não, e menos ainda se estiverem em comunidades linguísticas politicamente reconhecidas como dignas e plenas de direito. Como em toda questão humana, no que concerne também à diversidade linguística, relações de dominação – que querem, por quaisquer motivos, reduzir a criatividade e pluralidade inerente aos humanos – são uma possibilidade, aqui nomeada como monolinguista. Uma possibilidade limitada e limitante, mas factível. Ainda assim, mesmo quando são consideradas representacionalmente como produtoras de exclusão e são proibidas ou diminuídas simbolicamente, muitas *pátrias linguísticas* – talvez um nome alternativo para o que chamamos de comunidades linguísticas – continuam resistindo e permanecem engendrando singularidades apoiadas na experiência de aparição que suas línguas vivas, enraizadas e plenas facilitam.

Aliás, com tal força do anseio comunicante em nós, com tanto pertencimento e subjetivação ofertados pela experiência de um código linguístico vivo e pleno com o qual nos vinculamos, com tanta riqueza humana portada pelas diferentes línguas, com tantos Outros linguísticos pelo mundo, tantas comunidades linguísticas e tantos entrecruzamentos e trocas possíveis entre estas, seria, no mínimo, muita ingenuidade afirmar que, nós humanos, nascemos para sermos monolíngues⁴. O humano é, na verdade, infinitamente comunicante⁵.

³ Sendo uma leitura (sócio)linguística, no sentido dado por Calvet (2002), aqui, comunidade linguística parte do viés linguístico para compreender uma comunidade social, ou seja, este aspecto encontra-se relacionado aos demais que se manifestam diariamente na vida coletiva humana, nunca estando o linguístico totalmente separado ou mesmo identificado por completo com quaisquer outros aspectos.

⁴ Calvet (op. cit) vai além e pontua mais agudamente a inexistência do monolinguismo: “É realmente preciso conceber que todos os falantes, mesmo quando se acreditam monolíngues (que não conhecem ‘línguas estrangeiras’), são sempre mais ou menos plurilíngues, possuem um leque de competências que se estendem entre formas vernaculares e formas veiculares, mas

3. Nosso mirante: o ser comunicante e o bilinguismo

Somos seres paradoxais, frágeis, dependentes, criativos, situacionais, psicossomáticos, aparicionais, comunitários e comunicantes. E por ser esta a nossa condição humana é que idiomas foram e continuam sendo gestados. Bom, e o que isto teria a ver com o fenômeno humano do bilinguismo? Este seria o domínio de duas línguas e só?

Em um primeiro momento, poderíamos dizer apenas que o bilinguismo é a habilidade humana de um alguém usar bem dois idiomas distintos. Mas, como todo fenômeno humano, é bem mais complexo do que isso. Segundo Flory & Souza (2009), o termo representa uma quantidade infinita de quadros distintos, ligados a aspectos inúmeros da vida humana – sociais, culturais, econômicos, políticos, legais, históricos, psicológicos etc. –, sendo, por isto, inúmeros os sentidos que lhe podem ser atribuídos.

De modo geral, costumam ser foco dos estudos sobre o fenômeno humano do bilinguismo aspectos como: repertório linguístico total, seus domínios de uso e as funções que as línguas exercem na vida da pessoa bilíngue (GROSJEAN, 2008); o grau de proficiência nas línguas, função e uso das línguas, a alternância entre os códigos e a interferência entre eles (MACKEY, 2000, *apud* MEGALE, 2005); e as competências nas duas línguas, a organização cognitiva destas, a idade de aquisição, a presença de comunidade linguística falante de uma segunda língua no entorno, o *status* relativo das

no quadro de um mesmo conjunto de regras linguísticas” (p. 101-2, grifo do autor). Em outras palavras, nós falamos variações linguísticas de acordo com as distintas situações sociais, mesmo dentro de um idioma compartilhado, o que não deixa de ser manifestação de algum tipo de bilinguismo.

⁵ A título de exemplo, no Brasil, considerado supostamente como um território monolíngue, são utilizadas, além da língua portuguesa, cerca de 180 línguas distintas, incluindo duas línguas de sinais: a Libras e a língua de sinais dos Urubu-Kaapor (ETHNOLOGUE, 2009). Segundo Cavalcanti (1999), no país, são alguns os contextos bilíngues, geralmente de minorias (políticas): contextos indígenas; contextos de imigração; contextos de fronteiras e a comunidade surda; além dos contextos bidialetais/urbanos em que são utilizadas variações distintas ao do português padrão e que, inclusive, englobaria a maioria da população brasileira dentro e fora da escola. Desta forma, não só seríamos bilíngues no Brasil, no sentido amplo, como também bidialetais nas variações de português, incluindo muitas das pessoas pertencentes aos contextos de minorias. Disto decorre que são alguns os modelos de educação bilíngue presentes no país, a maior parte em comunidades linguísticas minoritárias politicamente: as escolas de fronteira (português-espanhol), as escolas bilíngues para surdos (libras-português), as escolas indígenas (língua indígena-português); as escolas de comunidades de imigrantes (português-alemão/italiano/japonês/coreano etc.); e as escolas de elite (português-língua com prestígio internacional) (CAVALCANTI, *op. cit.*; MOURA, 2009).

duas línguas, a filiação grupal e a identidade cultural (HAMERS & BLANC, 2000, *apud* MEGALE, op. cit).

São muitos os caminhos possíveis para compreensão deste tema: são alguns os modos de nomeação do termo (unidimensionais e multidimensionais); são algumas as perspectivas para estudo deste fenômeno (sociais, psicológicas, cognitivas etc.); são distintos os tipos de bilinguismo (bilinguismo individual, quando estudamos o fenômeno em um indivíduo e bilinguismo social, quando estudamos uma mesma comunidade que usa dois ou mais idiomas); há distintos graus de habilidade bilíngue nos indivíduos (a bilinguagem); e várias são as forças situacionais ajudando a produzir uma maior ou menor quantidade e qualidade de pessoas bilíngues (políticas de paradigma monolíngua ou multilíngua) (PHILLIPSON, 2002; MEGALE, op. cit; PATEL, 2007; FLORY & SOUZA, op. cit; MOURA, 2009; SALGADO & DIAS, 2010).

E que caminho adotaremos no presente capítulo para nossa inserção no tema do bilinguismo? Um tecido com base nas referências iniciais apresentadas acima, ou seja, o da assunção do acontecimento humano, enquanto fenômeno baseado em três dimensões – a *dimensão ética*, a *subjetiva* e a *situacional* – com foco na faceta comunicante que compõe a ansiada experiência humana de aparição. Vejamos a que mirante esta trilha pode nos fazer chegar.

Nos primeiros anos de vida, nós humanos experienciamos o repertório comunicante dos nossos primeiros Outros, nossos primeiros cuidadores e, deste, nos alimentamos criativa e sensorialmente, enquanto iniciamos nossa realização como seres linguísticos e únicos. Trata-se de um Outro que é, no aspecto comunicante, um Outro linguístico.

A este rico e situacional código linguístico ofertado pelo agrupamento humano que nos recebe no mundo, que aprendemos a partir do experienciável por nosso aparato orgânico, que nos subjetiva, e com a qual nos identificamos afetivamente, os linguistas chamam de “língua materna”. Mas quando os cuidadores deste ser que chegou ao mundo sabem e desejam usar mais de uma língua com seu filho, ou seja, ofertar mais de uma língua materna, gestam seres bilíngues: crianças nascidas no Japão, filhas de pai brasileiro e mãe japonesa, que aprendem o japonês e o português; crianças nascidas no México que têm pai inglês e mãe mexicana e crescem bilíngues em espanhol e inglês, entre infinitas possibilidades.

Mas seria este o único caminho de nos tornarmos usuários, em algum grau, de mais de um idioma, ou seja, de sermos bilíngues? Somos bilíngues caseiramente e só? De modo algum! Com o passar dos anos são múltiplos os Outros linguísticos com quem

podemos e queremos ter contato comunicante. E estes se comunicam por meio de inúmeros códigos. Desta forma, podemos ter à nossa disposição vários idiomas: o(s) idioma(s) de nossos pais; o dos demais familiares; o das pessoas do bairro, da aldeia, da cidade, da escola, da mídia; o dos amigos; o dos parceiros de trabalho etc.

Recebemos algum nome inicial para as coisas que estão dentro e fora da gente e algum jeito de construir nossa expressão linguística por meio de pessoas que são falantes de determinados códigos linguísticos: do português, do mandarim, do russo, do inglês, do iorubá, da Libras, do guarani, do árabe, do quéchua e de mais umas 6.900 possibilidades, atualmente.

Em nossa sede comunicante, experienciamos psicossomaticamente pessoas e idiomas juntos. Por isso, são incalculáveis os caminhos por meio dos quais podemos nos tornar, em algum grau, bilíngues: aprendemos um idioma com a mãe, outro com o pai; dois idiomas na família; um idioma em casa, outro fora; dois idiomas em países ou comunidades oficialmente bilíngues; um em casa e outro em escola de línguas; um na família e outro na escola; um idioma na esfera privada, outro na esfera pública; dois em casa e um deles também na escola; um até a vida adolescente e um segundo a partir da vida adulta; um durante a vida no país natal, outro no país para onde imigrou; dois no país natal e um terceiro no estrangeiro; um na vida pessoal e dois outros na vida profissional, e por aí vai.

Sendo uma experiência ética, subjetiva e situacional de contato ao longo da vida com um conhecimento linguístico produzido historicamente, o aprendizado e uso de distintas línguas por uma pessoa acaba se materializando, na *dimensão subjetiva*, em habilidades bilíngues individuais variáveis em grau, mutáveis com o tempo e variáveis ainda de acordo com o contexto de uso: a bilinguagem. Deste modo, cada pessoa demonstra uma gama de infinitas e fluidas possibilidades linguísticas que variam ao longo de um contínuo bilinguismo precário, algum semibilinguismo, até um bilinguismo individual equilibrado (MCCLEARY, 2009).

Como se não bastasse toda esta complexidade e certa precariedade na experiência humana da bilinguagem, cabe ainda pontuar que são, em geral, quatro as habilidades linguísticas possíveis de uma pessoa em cada idioma, o mesmo valendo quando falamos

de algum uso em dois ou mais idiomas: a habilidade compreensiva da fala, a habilidade expressiva de fala, a habilidade de leitura e a de escrita⁶.

Por tudo isto, falarmos de bilinguismo apenas enquanto o domínio de dois ou mais idiomas por uma pessoa ou por uma comunidade é muito pouco. A partir do que analisamos acima, o mais justo seria dizermos que: a habilidade de um alguém em duas ou mais línguas varia em grau, contextualmente, ao longo do tempo e nas quatro (ou duas) habilidades linguísticas derivadas de cada idioma e que as possibilidades bilíngues dependem de tudo o que compõem a experiência humana de aparição, ou seja, dos aspectos mais facilmente identificados quando assumimos as três dimensões do digno acontecer humano, isto é, dependem do seu aparato sensorial singular, da qualidade ética das suas experiências no mundo, do ofertado situacionalmente por seu entorno, das suas experiências formativo-educacionais formais/informais, dos seus laços afetivos, de seus interesses pessoais/profissionais, do seu momento de vida, entre outras potências e condições.

O bilinguismo e suas manifestações são múltiplos porque os caminhos comunicantes de cada ser humano são únicos, afetivos, eticamente facilitados/dificultados, situacionais e em contínua mutação.

4. Fortalecendo nosso mirante: direitos linguísticos, políticas públicas e o bilinguismo

Se do ponto de vista ético e subjetivo o bilinguismo é algo absolutamente legítimo, possível e comum⁷, na *dimensão situacional* a questão se torna mais complexa. Embora sejam declarados e publicizados atualmente direitos universais para todos os humanos, inclusive o da pluralidade linguística, é na realidade situacional de cada território político-administrativo que os discursos e as ações em torno da diversidade linguística se tornam realidade para sua população. Vejamos com calma.

Internacionalmente, a especificação e o reconhecimento dos direitos fundamentais inerentes a absolutamente qualquer ser humano ganharam uma maior definição e

⁶ Vale aqui a ressalva de que muitas línguas são, até o momento, ágrafas, ou seja, não possuem um sistema de registro escrito. Sendo assim, no caso das línguas ágrafas, são apenas duas as habilidades alcançáveis: a compreensiva e a expressiva da fala.

⁷ Segundo Grosjean (2008), estima-se que 50% da população mundial saiba, em algum grau, pelo menos duas línguas.

publicização, especialmente a partir do impacto de total horror causado pela intolerância e violência extremas manifestadas durante a Segunda Guerra Mundial.

Desde então, sob a liderança da Organização das Nações Unidas e suas diferentes suborganizações e agências, alguns documentos⁸ têm sido acordados por seus países-membro, partindo de direitos mais gerais na direção de maiores especificações conforme diferentes grupos humanos ganham consciência crítica sobre a qualidade das condições de vida que lhe são ofertadas, identificando seus direitos e suas respectivas violações: Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 1959; Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990; Declaração de Salamanca, de 1994, entre outros.

É desta sucessão de gerações de direitos universais (DOUZINAS, 2012) que os direitos linguísticos têm sido mais tematizados. Assentados sobre o princípio ético da diversidade cultural como riqueza e como patrimônio da humanidade e de seus específicos grupos, os direitos linguísticos têm sido proferidos dentro dos marcos da imprescindível pluralidade humana. Segundo Fonseca (2007):

No cenário internacional, a questão da diversidade linguística se insere no universo mais amplo da preocupação com a diversidade cultural. Em 2002, a Unesco publicou o *Atlas das línguas em perigo no mundo*; em 2003 foi aprovada pela Assembleia Geral da organização a *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, que inclui no seu Artigo 2, intitulado **Definições, ‘a língua como vetor do patrimônio cultural imaterial’**; e, em 2005, a *Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* reconhece em seu **Preâmbulo** que **‘a diversidade linguística é um elemento fundamental da diversidade cultural’**. Acha-se em estudo, na ONU, a proposta de uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos⁹, proclamada em Barcelona em 1996 (grifos do autor) (FONSECA, 2007).

⁸ Uma interessante crítica sobre a real universalidade dos documentos produzidos majoritariamente a partir da tradição do pensamento ocidental, assim como alguns dos possíveis limites internos destes materiais, podem ser encontrados em Douzinas (2012).

⁹ A UNESCO, agência da ONU responsável por lutar pela paz e pela segurança mundiais por meio de documentos e ações no campo da educação, ciência e cultura, assinou e tem apoiado este documento e a seguinte introdução consta em seu site português: *Partindo do princípio que a situação de cada língua é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de factores - político-jurídicos, ideológicos e históricos, demográficos e territoriais, económicos e sociais, culturais, linguísticos e sociolinguísticos, interlinguísticos - a [Declaração Universal dos Direitos Linguísticos](#) considera que todas as línguas são a expressão de uma*

Mesmo considerando o papel vital destas declarações como ideal positivo do humano – e aqui sustentando alguma legítima universalidade destas declarações – há uma significativa diferença entre sua confecção e publicização, enquanto documento, e a sua efetivação no cotidiano das pessoas de carne e osso. Sendo imprescindível seu registro, é preciso construir ações para que haja sua execução. Deste modo, além de declarar ideais humanos como o direito à pluralidade cultural e ao bilinguismo, é central construir ao máximo seu acontecimento dentro e entre todas as inúmeras comunidades linguísticas existentes atualmente no mundo. Mas como?

Mesmo sendo essenciais as declarações em escala mundial, é na escala territorial de um Estado e nas suas subdivisões administrativas que, na contemporaneidade, pode-se falar em acontecimento dos direitos humanos. E, são as subjetividades diversas que habitam estes territórios, os protagonistas potenciais de sociedades mais dignas e plurais.

São os posicionamentos políticos regionais, em mutação ao longo do tempo, oriundos de tensões universais e situacionais, globais e locais, éticas e contextuais, leigas e técnicas, práticas e teóricas, populares e administrativas, afetivas e pragmáticas, comunitárias e estatais, que são forjadas as ações humanas em um território, em especial por meio das políticas públicas. Seu planejamento organizado e sua execução são a manifestação maior dos anseios dos habitantes de determinado território. Nas políticas públicas estão seus maiores sonhos e medos, suas experiências, desejos de futuro e suas estratégias para isso. Pelo menos, é o que de melhor as políticas públicas poderiam ser.

Atualmente, é em muito por meio das políticas públicas que o direito universal pode alcançar alguma realidade local, os anseios ontológicos podem ser mais bem amparados e se manifestarem sob a forma de aparição cotidiana e os direitos linguísticos podem acontecer, enquanto experiência comunicante efetiva. E é sob a forma de dois grandes paradigmas que os seres humanos cuidam politicamente de suas línguas: o paradigma monolinguista e o paradigma multilinguista.

No primeiro paradigma, o monolinguista, expressão de uma relação de poder entre duas ou mais comunidades linguísticas distintas, uma seria representacionalmente superior e mais legítima por motivos situacionais, afetando a base comunitária e linguística, de inserção ética, estética, psicossomática e plural no mundo dos membros daquela que está sendo considerada enquanto minoritária, com uma suposta vantagem de

identidade colectiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções. (UNESCO, 2012)

que estaria sendo construído, a partir da unidade de código linguístico, algum tipo de fortalecimento econômico e político nacional – ou global, quando no caso da escolha de línguas francas em eventos e encontros internacionais.

No segundo paradigma, o multilinguista, pautado sobre os princípios da igualdade e dos direitos humanos, as línguas gozariam de igual prestígio e estes códigos comunicantes das específicas comunidades linguísticas seriam base ética para a pluralidade cultural e para a singularização, por um alguém de uma cultura amparada na realidade e história locais e, por isso, seriam balsa afetiva para a realização de um si-mesmo, enraizado na comunidade de origem – entre outros argumentos de cunho ético, psicológico e sociológico que tornariam quaisquer idiomas algo desejável e digno de apoio sistemático (CAVALCANTI, 1999; PHILLIPSON, 2002; PATEL, 2007; FONSECA, op. cit; MOURA, 2009).

O grau de capacidade de um país em reconhecer sistematicamente os direitos linguísticos universais de seus habitantes, acolher sua diversidade cultural e as diferentes comunidades linguísticas que o compõem, ou seja, de assumir, o ético paradigma multilinguista, expressa-se na qualidade das ações voltadas para a oferta de condições materiais e imateriais dignas e para a formação plural desta população.

Tais ações de Estado acontecem transversalmente por meio dos mais distintos discursos e práticas garantidos, enquanto políticas públicas neste território: políticas de segurança, políticas culturais, de saúde, de habitação, em educação etc. E é pela qualidade ética destas políticas e pela relação intersetorial entre os atores envolvidos na efetivação destas diferentes ações estatais que, em muito, ampara-se a realização de um país mais humano.

É, em especial, por meio do planejamento e das escolhas linguístico-educacionais públicas, em relação às novas gerações, que o paradigma multilinguista se efetiva em um Estado. O paradigma multilinguista e o grau de acolhida da diversidade linguístico-cultural presentes nas políticas públicas de Estado, tem seu carro-chefe, nas políticas públicas educacionais.

Estas políticas são centrais fomentadoras do paradigma linguístico nacional, de como os idiomas das distintas comunidades linguísticas locais estão sendo apoiados em um território político-administrativo e nas suas subdivisões. Aliás, não só quais idiomas são cuidados politicamente neste território, mas também em como se lida com as variedades linguísticas destes códigos (CAVALCANTI, op. cit). Ou seja, o paradigma multilinguista não se expressa somente por meio do bilinguismo, mas igualmente por

meio da qualidade da acolhida da variedade padrão e das variedades não padrão de cada língua. O paradigma multilinguista pleno é chão do bilinguismo e, igualmente, do bidialetalismo.

Pensando a realidade formativa de um país, múltiplos são os espaços que podem possuir práticas educacionais mais explícitas: escolas, ONGs, associações, sindicatos, entidades filantrópicas, igrejas, postos de saúde, centros culturais, museus, escolas de idiomas etc. Destes todos, é a escola que se configura, em nossa tradição ocidental, como a principal instituição na formação de um país ética, subjetiva, cultural e linguisticamente mais plural. A escola é um lugar privilegiado para isso. É um terreno bastante importante no acontecimento das políticas públicas educacionais de um Estado.

Mas qual seria mais explicitamente então, a ligação entre o anseio comunicante, o bilinguismo e estas questões sobre direitos humanos, políticas públicas, educação e escola? Bilinguismo pode ser acontecimento nas mais diversas experiências de nós, de Outros linguísticos, pois tudo relacionado à alteridade – e aos espaços onde esta pode ser encontrada – possui potencial força comunicante, formativa e subjetivante¹⁰: a casa, o bairro, a igreja, o local de trabalho, o clube e também a escola, entre outras. Bilinguismo não se limita estritamente às políticas públicas educacionais, nem apenas à educação bilíngue.

O que o Estado produz, enquanto síntese das tensões situacionais e defende nacionalmente por meio de suas diferentes políticas públicas intersetoriais é condição bastante significativa para a produção de relações mais (ou menos) éticas entre as diferentes comunidades linguísticas locais. Dentro disto, o paradigma linguístico presente nas políticas educacionais, é primordial para analisarmos o grau de bilinguismo assumido e fomentado nos territórios e subterritórios de um Estado, sendo suas escolas um dos locais mais privilegiados para seu acontecimento. Políticas públicas, bilinguismo, educação bilíngue e escolarização bilíngue não se equivalem, mas se encontram, na contemporaneidade ocidental, relacionados em muito.

Dos dois grandes paradigmas linguísticos apontados acima emergem os dois grandes tipos de programas bilíngues de educação nas escolas: o bilinguismo

¹⁰ É por isso que, mesmo com políticas públicas do tipo monolinguista, um Estado, muitas vezes, não consegue dizimar por completo a diversidade linguística territorial, como inúmeros exemplos históricos de resistência popular nos mostram. A título de exemplo, é só lembrar a dramática situação vivida, no Brasil, pelos imigrantes japoneses, italianos e alemães durante a Segunda Guerra Mundial e como estas comunidades linguísticas imigrantes resistiram. O mesmo podemos dizer de várias línguas de sinais locais que resistiram apesar de sua sistemática proibição.

educacional fraco, expressão do paradigma monolinguista, nos quais as crianças oriundas de minorias linguísticas passam por um processo de assimilação à língua com prestígio local, sendo seu objetivo o monolinguismo na língua dominante ou um bilinguismo limitado; e o bilinguismo educacional forte, expressão do paradigma multilinguista, em que o idioma de sua comunidade linguística de origem, o idioma majoritário do território político-administrativo em que vive e/ou um idioma de prestígio internacional são utilizados no cotidiano escolar e, no qual, todas estas línguas gozam de equilibrado prestígio social (MOURA, 2009).

Na sua forma escolar forte, ou seja, na escolarização bilíngue multilinguista, o bilinguismo deve fazer parte do programa institucional, sendo as línguas, em questão, meio e não apenas objeto de ensino. Deste modo, neste tipo de escolarização, os idiomas presentes são meio e fim em si mesmo. Nestas escolas bilíngues, ensina-se as línguas e por meio das línguas, sendo o bilinguismo experiência escolar sistemática de contato com o Outro, com a pluralidade:

[...] para ser caracterizada como escola bilíngue, é necessário que a escola se organize em todos os aspectos para promover bilinguagem por parte de todos os alunos atendidos, bem como promover aos alunos, acesso a componentes culturais relacionados às línguas, ampliando suas competências comunicativas e sua visão de mundo. O currículo deve prever uma carga horária dedicada ao ensino de cada língua, presente como meio de instrução nas áreas do conhecimento. O ambiente deve promover o contato com ambas as línguas por meio do oferecimento de materiais e oportunidades de interação. Os professores precisam ter o necessário conhecimento do objeto de ensino – as línguas – para poder ensiná-lo pela comunicação com os alunos (MOURA, op. cit, p. 53-4).

Segregar, assimilar ou alimentar o singular pelo plural, no campo linguístico, são extremamente distintas ações decorrentes, sobretudo, das políticas intersetoriais de um Estado. São produzidas situacionalmente a partir das tensões locais, estando sua resultante em maior ou menor grau articulada com os direitos universais e os anseios comunicantes e comunitários presentes em todos nós. Algumas resultantes, facilitando aparição, outras, dificultando. A acolhida irrestrita – ou seja, sistemática e estável, especialmente por meio das políticas públicas – dos direitos linguísticos universais e do anseio comunicante em todas as esferas da vida local é a acolhida da riqueza humana e um grande apoio ético ao princípio constitutivo do si-mesmo: a diversidade.

5. Nosso olhar: a condição surda e alguns apontamentos sobre o bilinguismo de surdos

Em nossa apresentação, fizemos algumas perguntas simples que adiantavam as questões principais que queríamos discutir ao longo do capítulo. Delas, duas ainda restam responder. Por hora, vamos resgatar a penúltima pergunta: *os surdos seriam um caso diferente de sujeitos potencialmente bilíngues?*

Para responder a esta, a partir dos conceitos trazidos aqui, é preciso explicitar um pouco melhor, alguma compreensão específica acerca da pessoa surda, ou melhor, da condição surda. Vejamos: entendemos que essa pessoa, como as demais, sofrem as vicissitudes da condição humana e que, do ponto de vista de sua corporeidade, apresenta, a partir de algum momento de sua travessia pela existência humana, uma significativamente baixa experiência sonora de mundo. Esta pessoa, como todos os humanos, organiza-se criativamente a partir da sensorialidade disponível em seu aparato orgânico – neste sentido, cabe afirmar que cada surdo é, inevitavelmente, diferente de um outro surdo. Quanto mais intensamente e mais cedo estiver presente esta sensorialidade surda, mais a realização de seu anseio comunicante dependerá, especialmente, das experiências visuais e motoras.

A fim de alcançar frequente aparição, a pessoa surda demanda, ao longo da vida, reconhecimento ético de seu rosto e acolhida humana de si, enquanto um alguém digno e irredutível a qualquer traço físico. Estas pessoas exalam, pelos poros, a mensagem intersubjetiva: *sou uma pessoa, sou surdo, sou digno como qualquer outra e eu falo a partir do corpo que tenho, não apesar dele, e também a partir do que encontro de experiências comunicantes acessíveis entre Outros linguísticos*. Neste sentido, antes de tudo, os surdos são uma minoria sensorial.

Temos, assim, configurada uma condição surda derivada da condição humana que se apoia em quatro aspectos centrais:

- a) no anseio por reconhecimento ético de seu rosto, ou seja, que independa da sua configuração orgânica;
- b) em uma sensorialidade surda variável em época, grau, tipo etc.;
- c) na ontológica sede humana por realização de aparição e, para isso, de experiências singulares plenamente comunicantes;
- d) e no anseio de um idioma que seja disponibilizado por Outros linguísticos e que, concomitantemente, seja acessível sensorialmente.

Os que experienciam esta condição surda geral, fazem-na de modo único. A experiência concreta desta condição não é algo genérico. Ou seja, cada surdo é uma pessoa distinta que experiencia sua específica condição humana surda de um jeito único, sendo que é, a partir desta e de como isso é contemplado ética e situacionalmente, que buscará singularização.

Mas qual seria a relação entre esta condição surda e o bilinguismo de surdos? Ao longo da história, a *dimensão situacional* tem oscilado muito na consistência humana do que tem ofertado em termos de condições materiais e imateriais para que, aqueles que vivem esta condição surda, encontrem aparição. E aí, em vez de ética balsa humana, o que tem se apresentado em muito para a existência destas pessoas é um precário e desamparador *barco furado*. Desta forma, uma digna travessia humana do surdo e sua plena aparição enquanto um si-mesmo, tornam-se, em muito, dificultadas. Do ponto de vista psicológico, o resultado desta repetida situação tem sido recorrente sofrimento psíquico (LUZ, 2003, 2005).

Pela rara frequência da sensorialidade surda entre os humanos e, sobretudo, pela predominância da experiência linguística oral e sonora entre os majoritários demais, as pessoas surdas estão, frequentemente, em situação bilíngue, ou seja, duas línguas fazem parte de seu cotidiano linguístico-comunicativo: alguma língua espaço-visual e alguma expressão da língua oral-auditiva (na sua versão escrita ou falada). Por tudo isto, diríamos não que os surdos *seriam potencialmente bilíngues*, mas que estes *estariam potencialmente em situação bilíngue*, em duas comunidades linguísticas. É na *dimensão situacional* mais recorrentemente presente para estas pessoas que sua condição surda tem demandado o desenvolvimento de alguma bilinguagem.

As pessoas que experienciam a condição surda, tal qual definida acima, estão – a partir da frequente situação de terem sua presença em uma comunidade majoritária que tem na sonoridade um aspecto constitutivo e que é usuária de outra modalidade linguística – em repetido e cotidiano contexto de dois ou mais idiomas. E isso pede a oferta situacional de condições éticas e subjetivantes para que sua bilinguagem aconteça o mais plenamente possível.

Definido, então, não um surdo em si, mas uma pessoa que vive de modo singular sua condição surda, e considerando a *dimensão situacional* mais recorrente em que estas se encontram, chegamos finalmente à derradeira e principal questão presente neste capítulo: *no que o bilinguismo geral ajuda a pensar o bilinguismo de surdos?*, ou seja, de

que forma as experiências gerais bilíngues podem iluminar melhor as experiências surdas bilíngues?

É a partir da trilha biopsicossocial que adotamos, do mirante bilíngue amplo que alcançamos, das reflexões sobre direitos humanos e políticas públicas, da nomeação de uma condição surda atemporal a ser singularizada entre Outros e da constatação da situação ainda recorrente de serem minoria sensorial que levantamos alguns apontamentos no que tange ao bilinguismo de surdos:

- 1) Do ponto de vista psicológico, é necessário que o bilinguismo de surdos considere a singularidade da experiência da condição surda que cada pessoa surda tem, em sua busca por aparição linguístico-comunicante entre Outros no mundo, sendo a realidade sensorial de cada um e a qualidade ética de sua situação, as bases de um processo de singularização desta condição e de uma potencial realização humana plena;
- 2) Do ponto de vista linguístico, que o bilinguismo de surdos considere o processo multideterminado que é experienciar duas ou mais línguas; que trate disto, enquanto um processo de construção de bilingualidade fluida entre Outros linguísticos; que as duas línguas sejam consideradas importantes na situação recorrente de minoria sensorial das pessoas que vivem a condição surda; e que sejam assumidas as nuances e as respectivas decorrências da bilingualidade dos surdos, que é uma bilingualidade bimodal, pois, na sua expressão falada, a língua oral-auditiva é de limitado acesso sensorial e, na sua expressão escrita, é linguisticamente descontínua em relação à língua mais acessível aos surdos que é a de modalidade espaço-visual;
- 3) Do ponto de vista legal, que o bilinguismo de surdos continue lutando por parâmetros legislativos internacionais e nacionais, a fim de oficializar o direito humano à diversidade cultural e linguística em todos os territórios em que se encontram pessoas surdas;
- 4) Do ponto de vista político, que o bilinguismo de surdos possa trocar saberes e fazeres com os demais movimentos sociais de minorias, especialmente os de minoria linguística, para ampliar suas estratégias de luta política; e que o bilinguismo de surdos, enquanto movimento político, possa ajudar a fortalecer mais ativamente o planejamento e a efetivação de políticas públicas multilinguistas intersetoriais – portanto, não só as educacionais –, que façam de

um país um território, na prática e em todas as esferas da vida social, balsa humana da pluralidade subjetivante;

- 5) Do ponto de vista educacional, que o bilinguismo de surdos possa se entender como um processo maior que o da escolarização, assumindo que todos os espaços humanos são potencialmente educacionais e que, por isso, todos precisariam ser transformados em local de encontros efetivamente linguístico-comunicantes;
- 6) Do ponto de vista escolar, que o bilinguismo de surdos possa materializar todos estes aspectos neste espaço educacional vital, enquanto um bilinguismo educacional do tipo forte, entendendo a escola tanto como um lugar produzido por humanos como também produtor de humanos; e que, para isto, possa amadurecer ferramentas de formação escolar mais adequadas, tanto à condição humana surda geral quanto à condição surda, singularmente vivida por cada um de seus alunos surdos;
- 7) E, por fim, do ponto de vista familiar, que o bilinguismo de surdos possa se articular aos pais que assumem os cuidados de pessoas surdas, de modo a torná-los parceiros e protagonistas deste processo de formação, não seus inimigos, tampouco os que devem ser os heróis das pessoas que vivem a condição surda;

Estes são apenas alguns apontamentos a partir da trilha caminhada e do mirante que alcançamos no presente capítulo. Cada um destes sete pontos merece mais estudos, pesquisas e práticas ao longo do tempo. Por hora, ficam como reflexões multilinguistas sobre os que vivem a condição surda. Ficam como sugestões, a partir da psicologia e do bilinguismo geral, de aspectos a serem cuidados a fim de facilitarmos a realização de um bilinguismo de surdos mais eticamente sólido.

6. Nosso horizonte: considerações finais

O objetivo do presente capítulo era relativamente simples. Foi esboçar, a partir de uma possível definição sobre a paradoxal condição humana, algumas contribuições do bilinguismo geral para o bilinguismo de surdos. Para isso, buscamos utilizar vários conceitos oriundos, sobretudo, da psicologia e da linguística. Disto, surgiram os sete apontamentos acima registrados. Defendemos que bilinguismo, direitos linguísticos

universais e políticas públicas intersetoriais multilinguistas devem caminhar juntos. Independentemente da condição sensorial de seus sujeitos, sejam surdos e ouvintes.

Entre a força do ontológico anseio comunicante, a realidade psicossomática única, os processos biopsicossociais de subjetivação e de constituição de um alguém em um si-mesmo desejante, os saberes e fazeres presentes no âmbito familiar, o acesso a determinadas comunidades linguísticas, as experiências escolares pessoais, os discursos e práticas públicos amplos, mais ou menos facilitadoras de aparição e as políticas linguístico-educacionais praticadas por um Estado é que indivíduos bilíngues acontecem em maior ou menor grau. Ou seja, não só por meio das políticas educacionais, nem somente nas escolas. É entre Outros, éticos e facilitadores de aparição, que podemos ampliar nossa bilinguagem. Ou seja, depende da balsa humana que nos ofertam.

Esperamos que nossa trilha tenha sido acessível, que nosso mirante linguístico e político tenha sido alcançado por mais pessoas, e que o bilinguismo dos que vivem a condição surda tenha sido mais fortalecidamente mirado – não como miragem. E que estes escritos tenham clareado um pouco mais o horizonte neste campo.

De qualquer forma, dentro do que nos propusemos para este capítulo, não tínhamos como objetivo esgotar os assuntos polêmicos, complexos e ricos da condição humana, dos idiomas, do bilinguismo geral, da condição surda e do bilinguismo de surdos, assim como os demais pelos quais passamos rapidamente – correndo alguns riscos, inclusive.

Propusemo-nos apenas a pensar aqui o que o bilinguismo de surdos pode aprender com o bilinguismo geral, que é um modo de dizermos: o que os surdos podem aprender com a psicologia e a linguística. Tão ou mais rico teria sido perguntar o contrário: o que a psicologia e a linguística podem aprender com os surdos. Não faltariam descobertas incríveis. Fica para uma próxima oportunidade.

Aqui, tantas palavras foram usadas para dizer algo relativamente simples: sem acolher a diversidade, precariza-se o humano pleno. Por isso, defendemos exaustivamente o paradigma multilinguista e o bilinguismo no seu sentido amplo. Para comunicar esta ideia central, talvez não precisássemos de tantas palavras. Quem sabe? Talvez tivessem bastado apenas as primeiras, extraídas do filme Contato: se nenhum outro *planeta linguístico* fosse habitado, se fôssemos todos monolíngues, se só nossa língua existisse, “seria um tremendo desperdício de espaço”.

7. Referências

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 2ª. ed. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAVALCANTI, Marilda. “Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil”. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (D.E.L.T.A.)*, São Paulo, SP, v. 15, n.º especial, p. 385-417, 1999.

CONTATO. Direção: Robert Zemeckis. Duração: 150`. Estados Unidos, 1997. Título original: Contact.

DOUZINAS, Costas. “São os direitos universais?”. *Projeto Revoluções*. Disponível em: <http://revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/sao_os_direitos_universais.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2012.

ETHNOLOGUE (2009). *Languages of the world*. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com/>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. “Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações.” *Revista Intercâmbio*. São Paulo, SP, LAEL/PUC-SP, v. XIX, p. 23-40, 2009.

FONSECA, Maria Cecília. “A diversidade linguística no Brasil: considerações sobre uma proposta de política.” *Patrimônio: revista eletrônica do IPHAN* (Dossiê Línguas do Brasil), nº 6, jan-fev/2007. Disponível em: <<http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=215>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

GROSJEAN, François (1994). “Bilinguismo individual”. *Revista UFG*. Ano X, nº 5, p. 163-176, dez/2008. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2008/pdf/17_Traducao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988.

LUZ, Renato Dente. “Violência psíquica e surdez – os caminhos de um (des)encontro.” *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 3-21, dez/2003.

_____. “Aspectos sociais na produção de distúrbios emocionais em situações de surdez precoce”. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 24, p.3-19, jul-dez/2005.

_____. *Cenas surdas parentais: em busca da aparição de surdos na contemporaneidade*. Tese de Doutorado. São Paulo: IP-USP, 2011.

_____. *Pais e seus filhos surdos: cenas e aparição*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MACKEY, William F. “The Description of Bilingualism.” In: WEI, Li. *The Bilingualism Reader*. London/New York: Routledge, 2000.

MCCLEARY, Leland. *Sociolinguística*. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional, Curso de Letras/LIBRAS à distância). Florianópolis: CCE-UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTTO-BASE_Sociolinguistica.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2012.

MEGALE, Antonieta Heyden. “Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos.” *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*, v. 3, n. 5, ago/2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/site2007/pdf/5/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2012.

MOURA, Selma de Assis. *Com quantas línguas se faz um país?: concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE-USP, 2009.

PATEL, Samima Amade. “Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique.” *Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação*, v. 12, p. 247-260, 2007.

PHILLIPSON, Robert. “Línguas internacionais e direitos humanos internacionais”. *Esperanto-Dokumentoj*, nº 37, 2002. Disponível em: <<http://uea.org/info/portugale/ED37-portugala.html>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

SAFRA, Gilberto. *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2004.

SALGADO, Ana Claudia P.; DIAS, Fernanda H. “Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas.” *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. especial, p. 145-153, jul.-dez/2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/92>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UNESCO, Comissão Nacional da (Portugal). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996). Disponível em: <http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=14>. Acesso em: 16 nov. 2012.

CONCEPÇÕES DE LINGUA(GEM) E SEUS EFEITOS NAS CONQUISTAS POLÍTICAS E EDUCACIONAIS DAS COMUNIDADES SURDAS NO BRASIL

*Neiva de Aquino Albres
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC*

*Sonia Regina Nascimento de Oliveira
Fundação Getúlio Vargas - FGV-SP*

Resumo

Este texto apresenta reflexões sobre as concepções de língua(gem) desenvolvidas historicamente, desde a “Língua(gem) como a representação (“espelho”) do pensamento”, a “Língua(gem) como instrumento de comunicação”, até a concepção da “Língua(gem) como processo de interação ao seu entendimento como atividade discursiva”, considerando as proposições de políticas educacionais e linguísticas com base nestas concepções. O foco deste artigo é analisar quais os efeitos causados nos estudos e nas comunidades surdas pelas concepções de linguagem que constituem o imaginário social e as práticas educativas, consolidando, assim, ações afirmativas adotadas para inclusão social dos surdos brasileiros. A língua(gem) como espelho do pensamento desfavoreceu um reconhecimento da língua de sinais e favoreceu uma educação oralista, já que, na época, pensava-se que língua de sinais não era uma língua natural e se representava língua como fala. A concepção de língua(gem) como código, quando desconsidera a língua de sinais, fortalece o ensino do português para surdos como um código linguístico, mas, com o despertar das pesquisas em neurolinguística e linguística sobre a língua de sinais, favoreceu o reconhecimento linguístico da Libras. Assim como a concepção da língua(gem) como atividade discursiva e constituidora da identidade dos indivíduos surdos, com bases em estudos psicológicos e linguísticos, contribuiu para o fortalecimento social e cultural dos surdos, sua denominação como comunidade e minoria linguística e a implementação da política educacional bilíngue.

Palavras-chave: política linguística, concepções de linguagem, língua de sinais, comunidade surda.

1. Introdução

A linguagem é tida como a essência da comunicação e interação dos seres humanos. Por meio dela, somos capazes de compreender e nos posicionar no mundo em que vivemos, assumindo diferentes papéis na sociedade, por ela nos constituímos humanos (PINO, 2005). Entramos em contato com a história de nossos ancestrais e nos relacionamos na vida cotidiana com nossos semelhantes também por meio da língua.

Nos dias atuais, podemos nos relacionar até mesmo com pessoas que nunca vimos, ou tivemos contato pessoal. Os espaços virtuais quebram barreiras e, hoje em dia, podemos estar em contato com qualquer pessoa em qualquer lugar e a qualquer tempo.

A linguagem é fator constitutivo de identidade, sendo por meio dela que expressamos nossa subjetividade e nos relacionamos com nossos semelhantes. Também é por meio de seu uso que temos a oportunidade de compartilhar do patrimônio cultural do conhecimento na sociedade em que vivemos (BERGER e LUCKMANN, 2004).

Todas as informações essenciais para a sobrevivência são transmitidas por intermédio da linguagem. Assim, ao nascer, já temos um mundo mapeado pela língua, e é por nossas relações na vida cotidiana que basearemos nossa conduta e conseqüentemente nossa identidade, conquistando, assim, nosso espaço na sociedade.

Entre as concepções da língua(gem) definidas no curso da história, a primeira e mais antiga delas, embora ainda encontre adeptos, interpreta a língua(gem) como representação direta do pensamento, como um “espelho”. O ser humano, para essa concepção, representa por meio da linguagem o que pensa. Expressar-se bem é equiparado ao pensar bem, colocando a língua em segundo plano, útil apenas para traduzir o pensamento.

A segunda concepção entende a língua(gem) como instrumento de comunicação. A língua é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), por meio do qual um emissor comunica determinada mensagem a um receptor.

A terceira concepção vai admitir a língua(gem) como processo de “interação”. O indivíduo, ao fazer uso da língua, não exterioriza apenas o seu pensamento, nem transmite somente informações; mais do que isso, realiza ações, atua socialmente, objetivando atingir, com seu uso, resultados específicos na interpretação do outro. A linguagem passa a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção, construção de efeitos de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico.

Interessa-nos discutir como estas diferentes concepções de língua(gem) influenciam no reconhecimento das línguas de sinais e dos surdos como uma minoria linguística. Consideramos que a política linguística atual no Brasil para surdos só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla que abranja a sua história e que reflita sobre suas fundamentações filosóficas, ideológicas e teóricas.

Para compreendermos os movimentos sociais em favor da língua de sinais, de seu reconhecimento e uso em espaços sociais, procedemos com uma breve retomada das

principais correntes linguísticas que construíram verdades provisórias sobre a linguagem humana, o que se tem chamado de “concepções de linguagem”.

O tema sobre a língua(gem) e seu desenvolvimento adquire força no contexto das transformações da sociedade, acelerada pela globalização, comércio, divisão mundial do trabalho, das tecnologias; por outro lado, a discussão da diversidade cultural, étnica e linguística também favorece outras formas de ver e compreender sobre a linguagem humana. Desta forma, organizamos o texto em três subtópicos, a saber: "A língua(gem) como representação ('espelho') do pensamento"; "Língua(gem) como instrumento de comunicação"; e "Concepção da Língua(gem) como processo de interação".

2. A língua(gem) como representação (“espelho”) do pensamento

A Língua(gem) como a representação (“espelho”) do pensamento - é a primeira concepção da linguagem registrada e teve origem na idade antiga (CHAUÍ, 1999). Neste período, a concepção é de que a mesma é indicativa ou denotativa, isto é, serve para indicar e representar o pensamento. Acreditava-se que quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, consegue transmitir de maneira mais correta suas ideias e é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento. Os surdos, então, eram classificados como incapazes de pensar e considerados deficientes intelectual, já que a linguagem humana estava fortemente ligada à comunicação oral (MOURA, LODI e HARRISON, 1997).

A igreja teve forte influência para enfatizar a fala como atributo essencial de aprendizagem e conhecimento. Encontram-se, em textos bíblicos, passagens que revelam que os surdos, assim como os demais deficientes, eram considerados pecadores, já que o corpo era o “templo da alma” e em consequência, um corpo imperfeito refletia o estado de alma também imperfeita.

A partir da Renascença, estudos mais avançados na área de anatomia fizeram com que pesquisas médicas tomassem os rumos da reabilitação, como o estudo das causas da surdez no período da Revolução Científica. A surdez passa a se constituir num desafio para a medicina, pois era considerada uma anomalia orgânica a ser curada (STEVES, 1968). Inicia-se, neste período, as investigações da anatomia humana, e conseqüentemente, o estudo de métodos que pudessem conduzir os surdos à fala oral. De acordo com Sacks (1998).

A situação das pessoas com surdez pré-linguística, antes de 1750, era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala e, portanto, incapazes de se comunicarem livremente até mesmo com seus familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados [...], privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazerem trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais que imbecis (SACKS, 1998, p. 27).

A concepção da boa expressão oral como reflexo do desenvolvimento intelectual é disseminado nesse momento, mas, paralelamente, os surdos desenvolveram outra forma de comunicação. Não se sabe ao certo onde, como surgem as línguas de sinais, mas consideramos que estas foram criadas por homens ao resgatar o funcionamento comunicativo por meio dos demais canais sensoriais (visão e produção motora), devido ao impedimento auditivo para desenvolver naturalmente uma língua oral-auditiva.

A preocupação dos filósofos era compreender como os homens objetivavam as experiências abstratas por meio da linguagem, sendo a língua uma diferença entre eles e os animais. Segundo a filosofia, os animais podem executar algumas tarefas que exprimem uma ação inteligente, porém, o homem é o único animal capaz de utilizar da razão para este tipo de ação, o único animal que modifica e constrói o ambiente em que vive (VIGOTSKI, 2008). Para que estas modificações ocorram, há necessidade de interações com seus semelhantes e consequente transmissão para gerações futuras. Para isso, a linguagem é fundamental para o ser humano. Baseando-se nestas concepções, filósofos como Descartes, afirmavam que até mesmo os homens mais embrutecidos seguiam a sua natureza, valendo-se de outras formas de expressão. Nesta afirmativa, Descartes favorece a ideia de que os surdos também eram seres pensantes, ao utilizarem uma forma gestual de comunicação para objetivar seus pensamentos.

[...] que se conheça também a diferença entre o homem e os animais. É, na verdade, bastante notável a existência de homens tão embrutecidos e tão estúpidos, sem excetuar mesmo os insanos, que não sejam capazes de arranjar várias palavras em conjunto, e de compor com elas um discurso pelo qual se façam compreender seus pensamentos [...]. Por outro lado, homens que tendo nascido surdos-mudos, são desprovidos dos órgãos de que os outros se servem para falar, tanto ou mais do que os animais, costumam inventar eles mesmos alguns sinais pelos quais se fazem entender pelos que,

estando comumente com eles, têm a oportunidade de lhes aprender a língua (DESCARTES, 2003, p. 57).

A escola (especialmente o internato) foi um espaço importante para o uso e aprendizagem da língua de sinais, mas geralmente esse uso era proibido, há registros de que, por mais severas que fossem as punições, as crianças surdas conversavam por meio da língua de sinais nos dormitórios e nos banheiros dos internatos (MOURA, LODI E HARRISON, 1997).

Assim, esta concepção foi inspirada nos estudos gramaticais utilizados até os dias de hoje "desde os gregos, passando para os latinos e os medievais" (CARDOSO, 1999, p. 16). Para Geraldi (1999), nesta concepção, a língua está ancorada em frases gramaticais, o ensino de língua é proposta como um sequência progressiva no uso da gramática o que, geralmente, não contribui para um melhor desempenho linguístico dos alunos.

Segundo Soares (1999, p. 29) todas as crianças surdas educadas nos séculos XVI e XVII, tinham boas condições financeiras, eram atendidas por preceptores médicos, religiosos e gramáticos, sendo que os trabalhos em instituições só ocorreram a partir do final do século XVIII. É preciso distinguir a diferença existente entre a educação de crianças ouvintes e surdas. Nesta época, crianças surdas provenientes de famílias com poder econômico, como negociantes abastados e a nobreza, poderiam ser educadas.

Enquanto que para crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino da leitura, da gramática, da matemática e das artes liberais, a educação de seus irmãos surdos se confinava basicamente a técnicas de desmutização ou de substituição da fala por gestos, que parece corresponder muito mais à recuperação da doença (BUENO, 1993, p. 59 – grifo do autor).

De acordo com Sacks (1998), no século XVI, era revolucionária a noção de que a compreensão das ideias dependia de ouvir palavras, até que Charles Michel de L'Épée, um abade católico de Versailles, por não poder tolerar a ideia de as almas dos "surdos-mudos" viverem e morrerem sem serem ouvidos em confissão, decidiu dedicar-se à sua educação. Desta maneira, deu início a uma comunicação sinalizada com os surdos, obtendo resultados satisfatórios e tratando a língua de sinais com respeito.

Com o advento da Revolução Industrial, a escola se institucionaliza. A educação que outrora era praticada de forma a favorecer um desenvolvimento intelectual e moral, passa a ser direcionada pelos interesses do capitalismo e regida pela classe dominante,

com interesses voltados a formar sujeitos produtivos para o mercado. O paradigma do “homem-máquina” exige a instrução de corpos perfeitos para atender às exigências do capitalismo. Os avanços tecnológicos da época são usados pela classe médica em processos de normalização.

A educação dos surdos continuou sua trajetória até que, em 1880, surge a polêmica de que a língua de sinais não seria verdadeiramente o melhor caminho para a educação dos surdos, e se o uso da mesma não os restringiria apenas ao contato com outros surdos. Foi sob a influência e o prestígio de Alexander Graham Bell, professor de elocução e ferrenho defensor da oralização, que aconteceu o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880, em Milão (SACKS, 1998).

Neste Congresso, os professores surdos foram excluídos da votação e, em consequência, o oralismo teve maior votação e as línguas de sinais foram oficialmente proibidas nas escolas. As decisões do congresso foram favorecidas também pelo advento da revolução industrial, onde avanço tecnológico favorece pesquisas para a “normalização” de corpos imperfeitos com objetivos de acelerar a produtividade das empresas. Decidiram, então, por várias horas do currículo escolar destinado ao ensino da fala para os surdos, e muito pouco tempo para a transmissão de qualquer outro tipo de informação (SOARES, 1999). Decisão esta respaldada na concepção de língua(gem) como representação (“espelho”) do pensamento.

O ser humano, para esta concepção, representa para si, o mundo por meio da linguagem, cuja função **seria também** a de representar seu pensamento e conhecimento de mundo. Um indivíduo que não falasse, não poderia se expressar bem e não poderia pensar bem, porquanto a expressão se construiria no interior da mente, como lugar de produção, secundarizando a língua, útil apenas por exteriorizar, traduzir o pensamento.

A eficiência comunicativa dependeria da capacidade de o indivíduo organizar de maneira lógica seu pensamento e de falar; para tal organização, haveria regras, disciplinando-o. Daí, a valorização das normas gramaticais do falar e do escrever “bem”. Diante de tal perspectiva, a expressão põe-se como ato *monológico*, individual, prescindindo-se do outro e das circunstâncias, da situação social em que a enunciação ocorre.

Assim, a concepção de língua(gem) como reflexo do pensamento, contribui para a ideia de que apenas línguas de modalidade oral-auditiva eram línguas de fato, favorecendo o estabelecimento de uma educação oralista e uma política de não uso da língua de sinais. A partir desta concepção, os surdos deveriam aprender a oralizar, ou

seja, expressar o pensamento por meio da fala (em língua oral de seus pais). Sendo refletido no Brasil o seu registro em documentos oficiais, como aponta Albres (2005). Os estudos linguísticos e trabalhos pedagógicos desenvolvidos com base nesta concepção são denominados de “gramática tradicional”.

3. A lingua(gem) como instrumento de comunicação

Esta segunda concepção entende a linguagem como instrumento de comunicação. A língua é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), funcionando da comunicação de uma mensagem de um emissor para um receptor. Considera ser função da linguagem a de transmissão de informações (mensagens). O código linguístico deve ser compartilhado entre os falantes, ser convencionalizado, para garantir a eficácia da transmissão. O sistema linguístico, neste caso, sustenta-se como um dado externo à consciência do indivíduo. A língua existe independente das pessoas.

Abstrata, a língua se define por um “código ideal”, fora de qualquer uso e, enquanto norma pronta para ser incorporada pelos indivíduos. Isto gerou na linguística moderna uma visão monológica e formalista, valorizando-se o seu funcionamento interno.

Esta concepção está arraigada nos estudos da linguística moderna, registrada nos postulados de Saussure, assumindo a visão da língua como um sistema independente dos falantes da língua. Assim, o objetivo da linguística é descrever em seus diferentes níveis o sistema linguístico e suas regras combinatórias. Igualmente, a descrição das unidades constitutivas (morfemas, fonemas, por exemplo), poderiam ajudar a explicar como a própria língua funciona internamente. Corrente linguística esta chamada de “estruturalista”, desenvolvendo-se o estudo nos níveis fonológico e morfológico.

Pode-se considerar que a Teoria Gerativa (elaborada pelo americano Noam Chomsky) também adota esta mesma concepção. Todavia, o nível de análise que o gerativismo privilegia é o nível sintático, uma abordagem de estudo das estruturas frasais, produzidas por um “falante de desempenho ideal”, competente, sem limitações ou interferências externas, de nenhuma natureza.

Procuramos discutir, a seguir, sobre a influência destas correntes nos estudos sobre línguas de sinais e o seu reflexo para reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais.

No início do século XX, Saussure funda a Linguística, divergindo da Filologia, pois focaliza principalmente o sistema linguístico no aspecto sincrônico. Seu texto mais conhecido, estudado em todo mundo, o Curso de linguística geral¹¹, fortalece a língua oral, pois esta passa a ser estudada por uma ciência, até cita a existência da língua de sinais. Para ele a língua é um sistema de signos comparável “à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Ela é o principal desses sistemas” (SAUSSURE, 1995, p. 24), ou mesmo quando afirma que “a questão do aparelho vocal se revela [...] secundária no problema da linguagem” (ibid., p. 25)

A língua poderia então se organizar de outra maneira, por um sistema visuo-gestual que difere principalmente na sua forma? Sim, poderia, todavia Souza (1998) nos lembra de que a concepção de “linguagem em ação”¹² (Língua de Sinais) não referenciava as características de convencionalidade¹³, principal aspecto defendido por Saussure, portanto, só poderia ser estudada pela Semiologia, não sendo objeto de estudo da linguística.

¹¹ O *Cours de linguistique générale* foi publicado pela primeira vez em 1916, em Paris.

¹² Souza (1998, p. 180) considera que “É possível que Saussure tivesse sido afetado pela ideia que circulava desde o século XVIII a respeito da linguagem dos surdos. De fato, mesmo nos textos de quem a defendia (cf. Sicard, Bébien, L’Epée), era entendida como uma linguagem que imitava, recortava e analisava a realidade. Portanto, era concebida como tendo íntima relação com estímulos e com as sensações, sendo uma forma precisa (cf. Bébien) de representá-los. Era compreendida como uma linguagem natural, transparente à representação e universal. Para dizer nos termos do nosso século, uma forma de expressão da mesma ordem da pantomima. Se os próprios entendidos em surdez se referiam a ela desse modo até trinta e cinco anos atrás, é bastante razoável que Saussure, e os primeiros linguistas, imersos em tal sistema de referência, tivessem partido da verdade de que a linguagem de sinais era equiparável e, mesmo, isomórfica à mímica. Logo, pertence ao mundo natural, ao heteróclito perturbador, ao imprevisível, ao irrepetível e ao individual. O problema é que, a partir desta verdade fizeram derivar outras, entre as quais, que toda a língua é oral. Da assunção desta outra verdade foi recolocada uma outra, embora engendrada no Classicismo, refeita com a nova roupagem: a da linearidade do signo. Ao ser vinculada a ‘natureza auditiva’ do significante, exclui-se a existência de significantes de outra natureza (visual) e, em consequência, é banida da linguística e dos linguistas, a possibilidade de vê-los como objeto de estudo”.

¹³ Segundo Saussure (apud Viotti, 2007) a convencionalidade é uma característica forte de todas as línguas humanas. Os signos linguísticos sempre são convencionais, mesmo quando são icônicos. Ser convencional significa que eles não são previsíveis, ou seja, nós não podemos adivinhar, antecipadamente, como vai ser em uma língua, ou em outra, o signo que se refere a uma determinada entidade.

A língua passa a ser descrita conforme sua constituição, sendo produzida uma análise formal e concebida como instrumento de comunicação. Nesta perspectiva, segundo Travaglia (1997):

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua um ato social, envolvendo consequentemente duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

Esta concepção mais uma vez põe em risco a aceitação da língua de sinais, pois favorece uma língua padrão para efeitos comunicativos. Esta segunda concepção de linguagem também é fortemente influenciada por Chomsky, considerando que a língua está na mente dos falantes e se transforma de acordo com as interações com o meio, a língua é vista como um sistema a ser desenvolvido já que segundo Chomsky (apud Quadros, 1997) é inato. Neste sentido, a língua era considerada um código usado para transmitir mensagens de um emissor para um receptor, desconsiderando os aspectos sociais, históricos e individuais.

Nesta perspectiva, a escola toma para si a função civilizatória apontada por Souza (1998b), onde a correção do defeito e o ensino dos valores culturais, a escrita, a leitura e contar para que o aluno surdo seja incorporado na sociedade. Esta segunda concepção de língua, culminou no ensino da língua oral por meio de exercícios repetitivos, exercícios para repetir modelo e preencher lacunas.

Desta forma, a escola, nessa época, “visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a linguagem oral, percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva” (ALBRES, 2005, p. 31).

Nesta proposta, a criança, desde a mais tenra idade, já era submetida a um processo de reabilitação que iniciava com a estimulação auditiva, que consiste no aproveitamento dos resíduos auditivos para possibilitar que ela discrimine os sons que ouve. Algumas metodologias são utilizadas, como a leitura oro-facial, vibração corporal para chegar à compreensão da fala, desenvolve-se uma política educacional de

minimização das diferenças e, conseqüentemente se quer reduzir o uso da língua de sinais. Moura, Lodi & Harrison (1997, p. 338) discorrem que alguns surdos teriam “talento” para desenvolver a fala. Todavia, às vezes o tratamento é tão exaustivo, onde tanto tempo é despendido para pouca evolução e a evolução alcançada não se assemelha à da vida diária, só serve para situações controladas.

Depois desse período de negação da língua de sinais como objeto de estudo, já na segunda metade do século XX, algumas ciências passaram a ter interesse nas línguas de sinais e nas organizações em comunidades surdas. Estudo em diferentes campos como a linguística e a neurociência, ainda pautadas na concepção de língua como um código, contribuem para o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais. A seguir, citamos alguns marcos históricos.

Estudos no campo da linguística permanecem inscritos nesta perspectiva, tanto que Willian Stokoe, do Departamento de Linguística da Galaudet, Universidade de surdos nos EUA, partindo da premissa da língua de sinais como sistema, toma-a como objeto de estudo. Como a língua de sinais foi, por muito tempo, considerada mímica e gestos, em 1960, com seus estudos, mostra que as línguas podem ser tanto orais-auditivas como gestuais-visuais. Stokoe, com base em uma abordagem estruturalista, descreve e registra minuciosamente a formação dos sinais. Descreveu sua produção articulatória de acordo com a configuração, localização e movimentos da(s) mão(s), assim como linguísticas descreviam a articulação das palavras nas línguas orais, caracterizando a cavidade bucal e nasal e a articulação dos sons. Logo em seguida, também despontaram estudos no campo da descrição da sintaxe das línguas de sinais (WILBUR, 1979).

Em meados do século XX, as pesquisas em neurolinguística confirmam que o uso de sinais se assemelha à de uma língua natural, pois se processa no lado esquerdo do cérebro na área específica destinada à linguagem (EMOREY, BELLUGI e KLIMA, 1993; RODRIGUES, 1993).

Mas, no Brasil, prevalece o entendimento de que esses gestos são prejudiciais às pessoas surdas, e a Libras só é tomada como objeto de estudos por linguistas, duas décadas depois e reconhecida como língua da comunidade surda, quatro décadas depois. Ferreira Brito (1984) contribui para a descrição da língua de sinais usada no Brasil, como linguista, reconhecendo a língua espaço-visual usada por surdos dos centros urbanos brasileiro como uma língua natural.

Para Fernandes (2003, p. 40), "uma língua se define como um sistema abstrato de regras gramaticais. É considerada língua natural quando própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação e pode ser naturalmente adquirida como língua materna".

Consideramos que esta segunda concepção de língua(gem) (como sistema) contribuiu para o reconhecimento da Libras, quando linguistas dão seu parecer favorável para seu reconhecimento. Todavia, estes estudos e reconhecimento levam anos para ser registrada na legislação nacional e chegar às escolas.

Apesar dos avanços no conhecimento e descrição das línguas de sinais, nas escolas, a concepção de língua como sistema favorece o desenvolvimento de técnicas pedagógicas que ensinem a língua como código, como um sistema, uma tecnologia, enfatizando a ortografia e a gramática de forma descontextualizada e não como construção social, mesmo porque a política educacional estava voltada para uma abordagem oralista.

Cada vez mais se desenvolveram pesquisas sobre língua de sinais e educação de surdos, no Brasil, principalmente no final da década de 1980, mas verificamos que esses trabalhos basicamente com a descrição da Libras, seus aspectos linguísticos e gramaticais. Abordam os aspectos fonológicos, morfológico e sintáticos. Descrição da Libras como sistema linguístico, baseado em abordagens estruturalistas ou gerativistas, seguem a concepção de que língua de sinais é inata e instrumento de comunicação.

Uma das mais completas produções na perspectiva descritiva sobre a Libras (QUADROS e KARNOP, 2004) revela a concepção de língua como sistema. Como também os estudos sobre aquisição de linguagem numa perspectiva gerativista (PEREIRA, 1993a; LUJÁN, 1993; QUADROS, 1995, 1997, 1999; KARNOPP, 1994, 1999) e seus orientandos (PIZZÍO, 2006; SILVA, 2010) vão contribuindo para o reconhecimento da Libras no país.

Isso se configura numa época que subjaz ao positivismo, cuja principal preocupação era conferir, aos conhecimentos, determinados aspectos, de forma a se tornar ciência. Objetos de estudo delimitados como a língua, e métodos de análise indiscutivelmente apoiados nos tradicionais métodos das ciências naturais, assentava quase sempre em descrições exaustivas que minimizavam as interrelações com os aspectos sociais (BAKHTIN, 1992). Cada pesquisador define seu objeto de estudo, todavia os adeptos a uma perspectiva positivista trazem em si as amarras do

disciplinamento da ciência dura, sendo assim, fazer ciência em linguística consistia em descrição da língua em seus diferentes níveis.

Estas duas linhas argumentativas, apesar de se buscarem em áreas de saber diversas (neurologia e linguística, respectivamente), solidarizam-se quando o objetivo é defender a língua de sinais como L1. Uma vez que a grande maioria das pesquisas sobre a sintaxe das diferentes línguas de sinais é realizada por autores inatistas, esses dois argumentos são os mais utilizados na sustentação de uma proposta bilíngue para surdos. Exposto a Libras, desde o início de sua vida, o sujeito surdo teria, assim, garantido seu direito a uma língua de fato. A partir dela, o ensino do português (L2) seria facilitado pela garantia de um funcionamento simbólico-cognitivo já vem ocorrendo de modo satisfatório (SOUZA, 1998b, p. 58).

Os estudos sobre a Língua de Sinais têm contribuído para formar o *status* linguístico desta língua. Consequentemente, é crescente o orgulho e reconhecimento dos surdos sobre sua própria língua. Há uma abertura da sociedade para a aprendizagem da Libras, ingenuidades à parte, sabemos que as decisões políticas são engendradas pelo poder exercido pela sociedade, podemos considerar que os movimentos políticos iniciados e mantidos pela comunidade surda, somados a esforços da ciência, tem proporcionado algumas mudanças tais como o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda.

Recentemente, no Brasil, houve a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais – Libras, estabelecida como meio de comunicação de surdos, mas há uma ressalva que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Parágrafo único do Art. 4, Lei 10.436, de 24-04-2002.

O discurso de respeito às diferenças surge em um momento de verificação da construção de uma comunidade utente de uma língua espaço-visual, a lei acima citada traz em seu primeiro artigo:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua brasileira de sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua brasileira de sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema

linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A concepção de língua impressa na lei de reconhecimento da Libras é de “língua como instrumento de comunicação”, da língua para comunicação e expressão, para a transmissão de ideias.

A partir de então, os surdos conquistam respaldo político para continuar a luta por uma educação bilíngue, constatamos o aumento da oferta do serviço de intérpretes de língua de sinais para o acompanhamento dos surdos nas escolas, o que revela uma mudança da subordinação dos surdos à língua portuguesa oral e reivindicação pelo direito de ser educado e ter acesso às informações em sua língua. “[...] línguas aparentemente minoritárias, e que tenderiam ao desaparecimento em função da globalização, ao contrário, acabam marcando as diferenças e por isso estão sendo retomadas conscientemente como lugares de desenho de uma identidade própria” (GERALDI, 2003, p. 89).

Consideramos que esta discussão é fundamental para “legitimar” a Língua de Sinais, pois a nossa sociedade é composta por “[...] condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo” (BOURDIEU, 1996, p. 30). A escola e o currículo são produtos de conflitos ideológicos, parece haver o início da aceitação da Língua de Sinais, quanto mais estudos nesse campo, acreditamos que melhor será a compreensão das peculiaridades da Língua de Sinais e a aceitação da mesma como língua.

Apesar do reconhecimento legal, a Língua de Sinais não é inculcada como legítima pelo sistema de ensino, nem constitui o objeto de sanções materiais ou simbólicas, positivas ou negativas, de que dependem a competência ou incompetência no âmbito da cultura legítima. Por esta razão, não se exige na escola o estudo e conhecimento das regras e gramática da língua de sinais, a “primeira língua” dos surdos (em uma proposta bilíngue), porém, a língua portuguesa norma culta, esta sim, constitui parte integrante dos pressupostos e acompanhamento obrigatório da escola como produto legítimo a ser barganhado (ALBRES, 2005). Há um grande movimento político dos surdos em prol da consolidação da educação bilíngue no país, conseqüentemente, do reconhecimento da Libras não apenas como língua de instrução, mas como língua a ser

ensinada de forma sistemática, devendo ganhar espaço como disciplina curricular (ALBRES e SARUTA, 2012).

Assim, a posição entre o legítimo e o ilegítimo – que se impõe no campo dos bens simbólicos com a mesma necessidade arbitrária com que, em outros campos, impõe-se a distinção entre o permitido e o proibido – recorre a oposição entre dois modos de produção: de um lado, o modo de produção linguística, característico de um grupo considerado deficiente (surdos), com uma língua espaço-visual, que fornece a si mesma seu próprio mercado e bens de consumo, mas depende da escola para sua reprodução, esperando, deste sistema de ensino, que opere com a instância da legitimação; de outro lado, o modo de produção característico de um campo de produção que se organiza em relação ao hegemônico (ouvintes), considerado social e culturalmente superior à língua portuguesa (ALBRES, 2005).

Até então, a escola, diante da diferença comunicativa pela língua de sinais e desta concepção de língua(gem) como código, não consegue absorver as diferenças e proporcionar uma equidade de acesso à cultura. No dizer de Sampaio (1998), a escola é uma instituição burocrática, onde existe um sistema organizado hierarquicamente e ela é um espaço de execução dos regulamentos e normas elaborados pelos órgãos centrais, como dos Ministérios e das Secretarias de Educação.

Consideramos, então, a escola como um espaço de encontro entre ouvintes e surdos, que tenta executar as “adaptações curriculares” para esse grupo diferente, conceito este presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. As adaptações curriculares são um produto específico da escola que é precedido pela própria construção da noção de currículo e suas disciplinas escolares, que põe em destaque o caráter normativo da escola, pois cria flexibilidades aos que não conseguem acompanhar os conteúdos ensinados. No caso dos surdos, apresenta as possíveis adaptações de espaço físico e metodologia, todavia, o que se percebe mais frequentemente é a adaptação da avaliação, em que se valoriza o sentido e não a forma da escrita do surdo, pois este apresenta uma escrita atípica, como constatado pelas pesquisas na área da linguística e educação (FERNANDES, 1990; GÓES, 1999; BERNARDINO, 2000).

Com o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda, nos critérios de inclusão de uma língua estrangeira no currículo, os especialistas reconhecem que, para os surdos, a Língua Portuguesa pode ser considerada como tal, necessitando ser ensinada com metodologia de segunda língua.

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua portuguesa como Segunda língua (BRASIL, 1998, p. 23).

Temos observado uma movimentação, no sentido de divulgação da Libras como essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicossocial do sujeito surdo. Estamos em um momento de deslocamento da língua como sistema e como forma de comunicação para a linguística da enunciação, quando se considera que o sentido depende do contexto situacional, da discursividade.

Podemos concluir que ambas teorias (a linguística estrutural de Saussure e a gerativa de Chomsky) propunham-se descrever a língua em abstrato, isto é, isolada de qualquer contexto ou situação de uso e embasavam-se na concepção de língua como sistema, como código. Essa circunstância começou a inquietar, sobretudo na Europa, muitos linguistas, cujos interesses voltaram-se “[...] para a linguagem, enquanto atividade, para as relações entre a língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza na e pela linguagem” (KOCH, 1995).

Assim, muitos estudiosos vêm percebendo que a forma corrente do objetivismo abstrato¹⁴ da linguística estruturalista (Saussure) de perceber a linguagem como um código não tem sido suficiente para descrever esse complexo processo, muito menos para explicá-lo.

¹⁴ Na concepção objetivista, o sistema linguístico é completamente independente do ato de criação individual, de toda intenção ou ideologia. Assim, a língua é independente de toda ação individual, é um fenômeno social, normativo para cada indivíduo. A vertente objetivista tem Saussure como um dos principais representantes, define a língua como um sistema estável, imutável, submetido a uma norma.

4. Da **Lingua(gem)** como processo de interação ao seu entendimento como atividade discursiva

Podemos considerar que a terceira concepção de lingua(gem) se instaura em oposição à segunda concepção e sobrevive concomitante a ela. Assim, os fatos aqui relatados se sobrepõem, historicamente, aos fatos relatados no tópico anterior.

A terceira concepção entende a lingua(gem) como uma forma de interação humana. O foco não está mais em transmitir pensamentos como na primeira ou transmitir mensagens (informações) como na segunda, mas compreende o sujeito como constituído pela linguagem, estes sujeitos são localizados histórica e socialmente, ou seja, ocupam lugares específicos socialmente o que influencia diretamente o que diz, como diz e para quem diz (TRAVAGLIA, 1997). Nas palavras de Bakhtin (1992), a língua não consiste de modalidade fisiológica de recepção e expressão:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 1992 [1929], p. 123).

A enunciação é o produto da interação entre pessoas socialmente situadas e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Todo uso da linguagem consiste de um diálogo, não o diálogo tradicional, mas o diálogo no sentido de que qualquer recepção de linguagem provoca uma resposta em nossa mente, uma atividade responsiva de interlocutor.

Na interação por meio do diálogo, Barros (1996), seguindo os preceitos de Bakhtin, destaca que o emissor e o receptor não podem ser considerados como caixas vazias de emissão e recepção de mensagens. Nesta perspectiva, são compreendidos como seres humanos “plenos” de valores, de competências discursivas e ideologia.

Bakhtin contribui para a formação dessa concepção de linguagem, por meio da crítica às grandes correntes da linguística contemporânea, considerava que essas teorias não trabalhavam a língua como um fenômeno social. Segundo Bakhtin (1992 [1929]), a língua é fundamental para a constituição do sujeito. Assim, a interação verbal pode ser

entendida como qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, seja pela oralidade, uso da língua de sinais ou por produção escrita. Sendo produtora de discursos, consciências, manifestando-se por meio de textos materializados por diferentes códigos, e produto da atividade humana.

Para Bakhtin (1992[1929],) a língua é um sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico. Servindo como elo de ligação entre o psiquismo (características singulares do indivíduo) e a ideologia (valores sociais), os signos agem como mediadores desta relação, independente da forma utilizada.

O estudo da natureza dos enunciados e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana é de extrema relevância para compreensão da língua em uso. A pesquisa é feita com base em um material linguístico concreto (línguas orais ou línguas de sinais - usada face a face, ou escrita), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação.

De acordo com Bakhtin (1992):

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida pelos enunciados concretos que a realizam, e é, também, pelos enunciados concretos, que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (BAKHTIN, 2010, p. 282).

Apoiado na ideia de que a língua funciona por meio dos enunciados concretos, Bakhtin provoca, no último século, mudança de discursos e práticas educacionais, pois até então a educação tradicional, embasada no ensino de gramática, como outrora mencionado, acarretou um fracasso escolar massivo dos surdos educados em escolas especiais, produto da educação clínica e paternalista que predominou por muitos anos.

Com base na terceira concepção de linguagem, uma grande contribuição para a educação de surdos vem das pesquisas no campo da psicologia, de Vigotski (1896-1934), pesquisador soviético, que considera ter a linguagem um papel decisivo na formação dos processos mentais, estudou e apresentou aspectos do desenvolvimento ontogenético da criança e a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento. A crítica do pesquisador à segunda concepção se refere à produção de uma linguagem morta, preparada

artificialmente. Ele aponta que o caminho é distanciar a discussão do método de ensino da articulação e inseri-lo na educação como um todo, em uma educação político-social.

Pois, na Escola Especial (de viés oralista), criava-se uma atmosfera de doença, antissocial, sobre a qual recaía uma miopia do enfoque filantrópico (VIGOTSKI, 1997). O autor percebeu posteriormente que, no caso dos surdos, especificamente, há necessidade de um espaço para seu desenvolvimento linguístico característico, tendo como solução a utilização da mímica¹⁵. É importante mencionar a questão da plasticidade do funcionamento mental humano, em que um problema sensorial não corresponde a uma deficiência, pois pode ocorrer a compensação da surdez e esta não se efetiva como deficiência, principalmente pelas interferências socioculturais. Em diferentes países, permanecia a busca pelo melhor método de linguagem ao surdo e a insatisfação tomava os pedagogos. Vigotski revela ainda que “com o método atual, a educação social é impossível, porque não pode se realizar sem linguagem, e essa linguagem (oral e mímica) que a escola proporciona às crianças, por sua essência, é uma linguagem não social” (ibid p. 341-342). Ele estava criticando a segunda concepção, de que ensinar uma língua seria ensinar um código linguístico. Por isso, realizou comprovações experimentais e desenvolveu teses sobre os problemas da educação também de crianças surdas para apresentar ao *Consejo Pedagógico do Consejo Científico Estatal*.

Buscava uma técnica que proporcionasse a língua oral, contra o ensino fonético e contra a mímica, organizando escola experimental associada a centros docentes superiores. Até que, em 1930, escreve seus achados sobre o desenvolvimento linguístico das crianças surdas, admitindo que “das diferentes formas da criança se comunicar, deve-se valorizar, em primeiro lugar, a mímica e a linguagem escrita” (ibid, p. 353). Por volta de 1934, em seus escritos sobre pensamento e linguagem considera que:

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. [...] Em princípio, a linguagem não depende da natureza material que utiliza. [...] Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens (VIGOTSKI, 1998b [1934], p. 47).

¹⁵ Mímica era o termo usado na época para se referir à língua de sinais.

Vigotski (1998), em 1934, pontuava que o treino de fala para surdos produzia uma fala mecânica.

[...] tem acontecido o ensino de linguagem falada para surdos-mudos. A atenção tem se concentrado inteiramente na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás destas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta (VIGOTSKI, 1998a [1934], p. 139).

Consideramos, que seus estudos, pautados na terceira concepção de língua(gem) contribuem substancialmente para a aceitação da língua de sinais. Pesquisas, no Brasil, inscritas nessa terceira concepção e tendo como base a abordagem histórico-cultural de Vigotski fortalecem o trabalho educacional tendo a língua de sinais como língua de mediação pedagógica. No Brasil, é no final da década de 1980 e início da década de 1990 que começa a despontar estudos sobre língua de sinais e educação de surdos nessa perspectiva (LEMONS, 1987; PEREIRA, 1993b; LACERDA, 1996; LEMONS e PEREIRA, 1996; PEREIRA, MOURA e LODI, 1996; KELMAN, 1996; LODI, 1996, 2000; GESUELLI, 1994, 1998; SILVA, 1998; GÓES, 1996, 2000; GOLFFELD, 1997). Estes autores vão se apropriando também da abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin para compreender as relações constitutivas da/na língua de sinais também pelas pessoas surdas (SOUZA e MENDES, 1987, 1998; GESUELLI, 2000; LODI, 2004, 2005, 2006; DIZEU E CAPOLARI, 2005; LODI e MOURA, 2006; LACERDA e LODI, 2006; LODI, ROSA e ALMEIDA, 2012).

Concomitante a estas pesquisas, na década de 1990, o discurso da igualdade social e educação para todos tem fomentado a inclusão, no sentido de espaço físico, pois os surdos frequentam o mesmo ambiente que os ouvintes, mas, por questões linguísticas, geralmente não têm acesso ao conhecimento do que está sendo ensinado na escola comum. Ficando ainda à margem do que se espera para uma educação minimamente satisfatória (LACERDA, 2006, 2007).

Nesta perspectiva, o foco do ensino deixa de ser a gramática normativa para se trabalhar a reflexão sobre o uso da língua em seus diferentes gêneros discursivos (LODI, 2004), permitindo ao aluno conhecer a língua em seu uso, nos propósitos de dizer na língua, na interação a que é aplicada, de construir sentidos sobre os diferentes textos. Baseados na concepção de que, dominar a linguagem, significa saber produzir e

compreender textos de modo consciente sobre o funcionamento da linguagem. Esta concepção trata a língua de forma natural e os textos como unidade de significação.

Amplia-se a compreensão sobre a língua, entendendo-a a partir de sua função social, pois o indivíduo imprime sua autoria na fala, deixando-se envolver pelo contexto interacional e a presença do outro é de extrema importância. Inscrita também nas diretrizes do Ministério da educação - Parâmetros curriculares Nacionais - PCN, “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1998, p. 24).

Também com a terceira concepção, apesar dos estudos embasados nela, visando a compreensão dos processos implicados no ensino-aprendizagem, no desenvolvimento da linguagem por surdos, essas contribuições parecem estar distante da escola. Como a Sociedade, em sua grande maioria, é composta por ouvintes desconhedores da história da comunidade surda e de sua língua de sinais. faz-se importante a organização de programas de educação bilíngue.

Apesar dos avanços nas pesquisas sobre educação bilíngue Libras/Português, é comum, familiares de surdos serem orientados ainda numa perspectiva de normalização dos surdos, registrado em narrativas deles. No Brasil, aproximadamente 95% das crianças que nascem surdas ou adquirem surdez na infância, são filhas de ouvintes, totalmente despreparados para o convívio com uma criança surda, pois desconhecem a língua de sinais e as características da surdez e sua primeira reação, diante do diagnóstico de surdez, é procurar métodos de reabilitação para a criança (DIGIAMPIETRI, 2009).

Sem informações que possam se contrapor a essas que remetem à patologia e acreditando que seus filhos são, e sempre serão doentes, muitos pais ouvintes deixam de interagir com a criança, ou quando interagem, o fazem apenas para satisfazer alguma necessidade básica da criança e criam alguns sinais caseiros para expressar que está na hora de comer, dormir, brincar, por exemplo (LANE, HOFFMEISTER & BAHAN, 1996 *apud* DIGIAMPIETRI, 2009, p. 6).

Pessoas consideradas deficientes vivenciam com maior intensidade o preconceito e estigma historicamente construído. O conceito de homem e formação

ideal está diretamente relacionado às condições culturais, históricas e econômicas, e são mediadas pela linguagem, porque as concepções e significações individuais são construídas no coletivo e estas se configuram por estabelecer paradigmas em cada momento histórico, conforme a sociedade se organiza.

Para uma discussão mais ampla, sobre a Cadeia de enunciados de um grupo socialmente organizado e o desnudamento da relação do sujeito com a linguagem, em espaço e tempo determinado, verificamos o início de pesquisas sobre sujeitos surdos usuários da Língua de sinais, como o trabalho de Souza (1998a)¹⁶.

Consideramos que essa terceira concepção da língua como atividade discursiva e constituidora da identidade dos indivíduos surdos também favorece o reconhecimento linguístico da Libras, contribui para o fortalecimento social e cultural dos surdos, sua denominação como comunidade e minoria linguística. Os surdos se organizam em movimentos sociais em prol de uma educação bilíngue para surdos (ALBRES e SANTIAGO, 2012) e programas de educação bilíngue para surdos são implementados, assessorados por pesquisadores inscritos nesta concepção de língua(gem) mais social (LODI e LACERDA, 2009).

5. Considerações ainda iniciais sobre uma política linguística

A visão da “Língua(gem) como representação (“espelho”) do pensamento”, ainda permeada do entendimento que apenas línguas de modalidade oral-auditiva eram verdadeiramente línguas, favoreceu à construção de um preconceito sobre a língua de sinais. Desencadeou, na educação, a concepção de que os surdos precisariam aprender a falar, para efetivamente se constituírem como seres humanos, somente fazendo uso da fala poderiam conviver em sociedade, poderiam aprender e expressar seus pensamentos.

Na concepção da "Língua(gem) como instrumento de comunicação", a língua é entendida como sistema. Quando as línguas de modalidade gestual-visual são tomadas como objeto de estudo, são reconhecidas como línguas naturais, assim como as línguas orais-auditivas. Desta forma, consideramos que essa concepção favoreceu o reconhecimento da Libras. Constatamos que, no Brasil, a Libras, já foi estudada em

¹⁶ SOUZA, Regina Maria. Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Há principalmente dois capítulos: Capítulo 4 – A linguagem de sinais no dizer dos surdos: tema de discurso, objeto de luta, e Capítulo 5 – Nas nervuras da História, a emergência da língua de sinais como objeto de investigação científica.

alguns de seus aspectos composicionais como, também, sobre o processo de aquisição por crianças surdas.

Neste momento (década de 1990), começa a se configurar, no Brasil, iniciativas para uma política linguística de reconhecimento da Libras. Muitas vezes uma língua não é aceita, pois nela está a essência da diferença; foi pseudo-tolerada e utilizada na educação, não caracterizando uma mudança realmente política, epistemológica e/ou pedagógica de se entender o surdo e sua especificidade. Apesar da determinação resultante da Conferência da Unesco, realizada em 1951, de que o sujeito que usa uma língua diferente à do país tem o direito de ser educado em sua própria língua, conforme projeto educacional bilíngue.

No que toca ao ensino de língua, essa segunda concepção favoreceu a um ensino descontextualizado e com foco na gramática. Esse tipo de educação empregada também no ensino de surdos, não teve muito proveito.

Já na terceira concepção, da “Língua(gem) como processo de interação”, a língua assume um papel essencial, pois atua “como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN, 1992, p. 17). Esta perspectiva favorece o entendimento dos surdos como minoria linguística, como um grupo de luta por direitos linguísticos e educacionais. Sobre o ensino de língua, essa concepção propicia a organização de uma educação que oferece ao aluno surdo, vivência com maior variedade possível de situações de interação comunicativa, diversos tipos de textos inscritos em gêneros discursivos, constrói-se um trabalho pedagógico de análise e produção de enunciados ligados às várias situações de enunciação em Libras.

Vale considerar que, para Souza (1998), a escola mantém-se imersa a uma rede de ideologias, influenciada pelas relações econômicas e ideológicas. As três concepções sobre língua e linguagem discutidas neste artigo, também são condicionadas por questões culturais e pelo conhecimento socialmente construído (ciência) pelos homens.

A construção de uma política linguística e educacional para pessoas surdas no Brasil e de respeito à língua de sinais, está em processo, há indícios de avanços com conquistas legais, conquistas acadêmicas por meio de pesquisas em diferentes perspectivas teóricas e baseadas, principalmente, nas duas últimas concepções de linguagem apresentadas neste trabalho.

6. Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação, em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande, MS, 2005.

ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse Vanessa. **Programa curricular de Língua Brasileira de Sinais para surdos**. São Paulo: IST, 2012.

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Imagens de um movimento político educacional: análise da história contada pelos surdos. *In*: Anais do **V Congresso Brasileiro de Educação Especial (V CBEE) / VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (VII ENPEE)**. São Carlos: UFSCar, 2012.

BARROS. G. L. P. de. (1996). Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. *In*: FARACO. C. A.; TEZZA. C.; CASTRO. G. de. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Paraná: UFPR, 1996.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 (texto original de 1929).

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BERGER, P. e LUCKMANN T. **A Construção Social da Realidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BERNARDINO, Ediléia Lúcia. **Absurdo ou lógica?** Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Editora profetizando vida, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/CEF, 1998.

_____. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso: 22 mai. 2007.

BRITO, Lucinda Ferreira. Similarities and differences in two Brazilian Sign Languages. **Sign Language Studies**. Burtonsville: Linstok Press, n. 42, p. 45-56, 1984.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CARDOSO, S. H. B. **Linguagem e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHAUÍ, M. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: Ed. Bertrand Brasil, 1999.

DIGIAMPETRI, M.C.C. **Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia**. 2009. 226.f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

DESCARTES, René. **Discurso do método: regras para a direção do espírito**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

EMOREY, Karen; BELUUGI, Ursula; KLIMA, Edward. Organização neural da língua de sinais. In: Moura, M. C. *et al.* **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

FELIPE, Tânia. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1998.

FERNANDES, Eulália. **Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

GERALDI, João Wanderley. In: XAVIER, Carlos Antonio e CORTEZ, Suzana (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003 p. 77-90.

GESUELLI, Zilda Maria. **A criança surda e conhecimento construído interlocação em língua de sinais**. Tese (Doutorado em Educação). Orientador: Maria Cecília Rafael de Góes. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

_____. A intertextualidade na elaboração narrativa em língua de sinais. GÓES, M. C. R.; LACERDA, M. C. (Org.). **Subjetivismo, Surdez e Interações Sociais**. 1ª. ed. São Paulo: Lovise, 2000, v. 1, p. 95-110.

_____. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocação em língua de sinais**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.). **Surdez - processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, v. 1, p. 27-49.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

KARNOPP, Lodenir. B. **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS:** estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre, 1994.

_____. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais:** estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 1999.

KELMAN, Celeste. A. **Sons e Gestos do Pensamento:** um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda. 371. ed. Brasília: CORDE/Imprensa Nacional, 1996. v. 4. 124 p.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** 2^a. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre alunos surdo e educador ouvinte:** examinando a construção de conhecimentos. Tese (Doutorado em Educação). Orientador: Maria Cecília Rafael de Góes. Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES [online]**. 2006, vol. 26, n. 69, pp. 163-184.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 257-280, 2007.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Claudia Balieiro. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 15, n. 85-86, p. 45-53, 2006.

LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. O Gesto Na Interação Mãe Ouvinte-Criança Deficiente Auditiva. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso)**, v. 1, n. III, p. 1-18, 1987.

LEMOS, Claudia; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O gesto na interação mãe ouvinte-criança-surda. In: CICCONE, Marta. **Comunicação Total.** Introdução - estratégias a pessoa surda. Rio de Janeiro: Editora cultura médica, 1996.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Leitura e escrita em crianças surdas: um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem.** Mestrado em Educação - Distúrbios da Comunicação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 1996.

_____. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue.** São Paulo: Plexus, 2000. p. 64-82.

_____. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004.

_____. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LODI, Ana Claudia . A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 26, p. 185-204, 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, Maria Cecília de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2006.

LODI, A. C. B. (Org.) & LACERDA, C. B. de F. (Org.). **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André L. Matioli; ALMEIDA, Elomena Barbosa de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, p. 1-20, 2012.

LUJÁN, M. A. "As crianças surdas adquirem sua língua". *In*: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B. e PEREIRA, M. C. C. (orgs.). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993, Série de Neuropsicologia, 3.

MOURA, Maria Cecília de, LODI, Ana Claudia B., HARRISON, Kathryn M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. *In*: LOPES FILHO, Otacílio de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. Bibliografia: p. 327-357.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aspectos sintáticos da língua brasileira de sinais. *In*: MOURA, M. C.; LODI, A. C.; PEREIRA, M. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia - Tec Art, 1993a.

_____. Ontogênese da comunicação gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes. *In*: MOURA, M. C.; LODI, A. C.; PEREIRA, M. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia - Tec Art, 1993b.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; MOURA, Maria Cecilia de; LODI, Ana Claudia Balieiro. O papel da representação ou imagem do interlocutor no uso da língua de sinais por indivíduos surdos. *In*: Marta Ciccone. (Org.). **Comunicação Total** - introdução, estratégia, a pessoa Surda. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996, v. , p. 169-172.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIZZIO, Aline Lemos. **A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira: construção com tópico e foco.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Orientador: Ronice Muller de Quadros. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

QUADROS, R. M. de. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1995.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Phrase structure of Brazilian sign language.** Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, N. "Organização neural da linguagem". *In:* Moura, M. C.; Lodi, A. C. B. e Pereira, M. C. C. (orgs.). **Língua de sinais e educação do surdo.** São Paulo: Tec Art, 1993, Série de Neuropsicologia, 3.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: EDUC, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Daniele H. **O brincar e a linguagem: um estudo do jogo de faz de conta em crianças surdas.** Dissertação (Mestrado em Educação) Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes - Universidade Estadual de Campinas. 1998.

SILVA, Lidia da. **Investigando a categoria aspectual na aquisição da língua brasileira de sinais.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Orientadora: Ronice Muller de Quadros. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOARES, Maria Regina de Souza. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. Cadernos CEDES (Impresso),** Campinas, v. 46, n. 46, p. 57-67, 1998b.

SOUZA, R. M.; MENDES, I. R. S. A língua dos Sinais e sua Influência na Educação. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Campinas, v. 4, n.1, p. 35-51, 1987.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

STEVENS, Fred Warshofsky. **Som e audição**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1968.

TARTUCI, Dulcéria. **A experiência escolar de surdos no ensino regular: condições de interação e construção de conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes. Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

TURETTA, Beatriz. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Educação) Orientador: Maria Cecília Rafael de Góes. Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovic. **Obras Escogidas**. Fundamentos de Defectologia. Tomo V. Edición em lengua castellana. Madrid – Espana: Visor Dis, 1997.

_____. **A formação Social da mente** (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WILBUR, R. Descripton Linguistique de la Langue des Signes. **Langages**. Paris: Larousse, n. 56. p. 13-31, 1979.

O MOVIMENTO SURDO E SUA LUTA PELO RECONHECIMENTO DA LIBRAS E PELA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL

Fábio Bezerra de Brito
Universidade de São Paulo - USP

Sylvia Lia Grespan Neves
Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo - CMSCSP

André Nogueira Xavier
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo descrever a luta da comunidade surda pelo reconhecimento de sua língua, a libras (língua brasileira de sinais), e por uma política linguística que a contemple. Para tanto, será discutido aqui um dos momentos mais importantes da história do movimento social surdo, a oficialização da libras através da lei nº 10.436, bem como o papel de agentes sociais e acadêmicos envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: política linguística, lei de libras, movimento surdo, pesquisa linguística.

1. Introdução

Este capítulo trata de dois importantes aspectos na construção de uma política linguística para a comunidade surda brasileira: o seu movimento político, cuja luta principal vem sendo pelo reconhecimento político e social de sua língua – a língua de sinais brasileira (libras) –, e o reconhecimento científico da libras em centros de estudos linguísticos no Brasil.

O capítulo está organizado da seguinte maneira. Primeiramente, na seção 2, apresentaremos os fatos históricos que culminaram com uma das mais importantes conquistas da comunidade surda brasileira: a lei de libras. Na seção 3, apresentaremos os desdobramentos mais recentes – pós-lei de libras – na história do movimento surdo. Por fim, na seção 4, apresentamos uma síntese do desenvolvimento das pesquisas linguísticas sobre a libras no Brasil e, na seção 5, concluimos o trabalho.

2. O movimento surdo pelo reconhecimento da libras

No dia 24 de abril de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei Ordinária Federal nº 10.436 que reconheceu oficialmente a língua brasileira de sinais (libras) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil. Esta lei se originou do projeto de lei nº 131/96 que havia sido aprovado três semanas antes pelo Senado Federal, no dia 3 de abril. Os parlamentares discutiram e votaram este projeto em uma sessão seguida de perto por uma pequena multidão de mais de uma centena de pessoas surdas, acompanhadas de intérpretes, que lotava as galerias do plenário. Assim que o presidente do Senado anunciou a aprovação não se ouviu o habitual som de aplausos dos participantes do evento. A cena que se viu era inédita naquele espaço de poder legislativo, e profundamente simbólica. Os surdos celebraram o resultado aplaudindo em libras (mãos verticais abertas, palma a palma, a cada lado da cabeça, os pulsos girando, virando as palmas para frente e para trás, várias vezes, com expressão facial de alegria).

A lei nº 10.436/2002, doravante lei de libras, foi uma das conquistas mais expressivas do movimento social surdo que emergira nos anos 1980 e se consolidara nos anos 1990, quando engendrou uma campanha nacional pela oficialização da língua de sinais no nosso país. Este movimento se desenvolveu a partir de uma rede de relações sociais, envolvendo simultaneamente diversos indivíduos, grupos e/ou organizações de pessoas surdas.

A interação destes atores sociais estabeleceu um campo de relacionamentos no qual seus participantes construíram uma identidade coletiva que evoluiu da afirmação do valor da língua de sinais para a vida das pessoas surdas à afirmação do seu estatuto de língua, uma mudança capital de configuração discursiva devida à própria jornada de conscientização pessoal de militantes surdos, e ao intercâmbio de conhecimentos e experiências destes com intelectuais, principalmente linguistas da língua de sinais e pesquisadores da educação bilíngue para surdos.

Esta identidade coletiva deu significado às ações coletivas do movimento social surdo e também possibilitou que seus membros produzissem coletivamente novos códigos culturais, rompendo os limites existentes no campo dos sistemas cultural e educacional hegemônicos, cujos parâmetros inferiorizavam a língua de sinais por meios mais ou menos sutis, isso quando não se estruturavam abertamente de modo contrário à

sua existência, cerceando sua utilização pelas pessoas surdas, como acontecia nas instituições escolares oralistas.

A Feneis foi a principal e maior organização do movimento social surdo, mas este incluiu também o agir coletivo de indivíduos vinculados a diferentes grupos e associações, tais como diversas associações de surdos, a Companhia Surda de Teatro, a Comissão Paulista para a Defesa dos Direitos dos Surdos, a Coalização Pró-Oficialização da libras e o Grêmio Estudantil do Ines.

O campo de relacionamentos em que o movimento se constituiu foi, em larga medida, estruturado a partir da “comunidade surda”, uma das categorias nativas forjadas e afirmadas pelo próprio movimento. Esta, segundo Karin Lilian Strobel (2008, p. 29), militante e acadêmica surda, ex-presidente da Feneis, inclui tanto pessoas surdas quanto ouvintes:

[...] a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns, em uma determinada localização.

Muitos atores sociais participaram deste movimento. Mas, assim como em qualquer outro movimento social, não participaram nem do mesmo modo nem com a mesma intensidade. Existe um contínuo de níveis de envolvimento dentre os membros de um movimento social. O núcleo deste é constituído pelos seus líderes e ativistas, que são os participantes que destinam grande parte do seu tempo e energia ao planejamento e à execução das suas atividades. Eles corporificam e representam o movimento nas suas interações com o Estado, os aliados e os meios de comunicação. Por sua vez, os participantes esporádicos são aqueles que destinam uma parte de seu tempo às atividades conduzidas pelas lideranças e ativistas e, normalmente, envolvem-se apenas nas estratégias de protesto e reivindicações mais convencionais, como as passeatas e os abaixo-assinados (OBERSCHALL, 1993; TARROW, 2009).

A influência do movimento social surdo no processo histórico que culminou na aprovação da lei de libras tem sido estabelecida pela literatura. Para Felipe (2006, p. 42), “[...] a mobilização dos Surdos propiciou seu reconhecimento de cidadania pela sociedade e, para os Surdos, o marco deste reconhecimento está na aprovação da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 [...]”. Segundo Quadros (2006):

Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como uma de suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais [...]. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre elas, citamos os projetos de lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais [...]. Instaurou-se em várias unidades da Federação a discussão sobre a “língua de sinais dos surdos”, determinando o reconhecimento, por meio da legislação, dessa língua como meio de comunicação legítimo dos surdos. Esse movimento foi bastante eficiente, pois gerou uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira, culminando na lei federal 10.436, 24/04/2002, que a reconhece no país (QUADROS, 2006, p. 141).

A descrição do reconhecimento jurídico da libras como conquista política de um movimento social surdo normalmente enfatiza o papel preponderante da Feneis:

Ao longo dos últimos 20 anos, a FENEIS, representando os movimentos sociais surdos brasileiros, estabeleceu como meta o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais. Esse processo culminou com a Lei 10.436, a chamada lei de Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (QUADROS; CERNY; PEREIRA, 2008, p. 35).

Esta conquista também pode ser vista como sendo uma ação mais descentralizada levada a cabo pelas comunidades surdas e não por uma organização em particular, como na interpretação de Strobel (2008, p. 34): “[...] muitas comunidades surdas brasileiras se reuniram e elaboraram esta lei [que] beneficia ao povo surdo brasileiro”. Já, Monteiro (2006, p. 293) inclui, ao lado dos surdos, os intérpretes, quando se refere a “[...] movimentos dos Surdos e dos intérpretes de LIBRAS [...] e o reconhecimento da LIBRAS [...]”.

Em análise mais recente, Silva (2012, p. 27) explica a lei de libras como “[...] coroamento de um processo bastante complexo que envolveu diversos saberes e agentes, que configuraram a surdez em termos de particularidade étnico-linguística”. O autor ressalta que, no seu aspecto legislativo, esse processo se iniciou em 1996, com a apresentação do projeto de lei nº 131, da senadora Benedita da Silva, do PT-RJ. Para Silva (2012), tal projeto:

[...] é expressão da demanda de um movimento social liderado em grande medida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), com sede na cidade do Rio de Janeiro, entre outras associações de surdos, e conta com o apoio de intelectuais que têm fomentado há algumas décadas a afirmação do estatuto de língua natural dessa língua no Brasil (SILVA, 2012, p. 27).

A análise de Silva (2012) também contempla a influência dos intelectuais neste processo. O autor estabelece a relação entre as pesquisas acadêmicas e o desenvolvimento do movimento social para o reconhecimento da libras. Esses intelectuais promoveram e/ou participaram de projetos de pesquisa, publicações, produções técnicas, cursos e eventos científicos que envolveram a discussão de temas como a natureza e as características das línguas de sinais, o modelo socioantropológico da surdez, a educação bilíngue do aluno surdo, os direitos dos surdos, a cultura surda e a identidade surda.

Historicamente, o movimento social surdo brasileiro surgiu no ambiente sócio-histórico do movimento social das pessoas com deficiência, na passagem dos anos 1970 para os 1980, no contexto de abertura política e redemocratização do país, quando ocorreu uma reativação e expansão dos movimentos sociais de diversos setores da sociedade, tais como trabalhadores, moradores de bairros populares, mulheres, negros e homossexuais, os quais passaram a se organizar para produzir novas formas de ação coletiva para reivindicar os seus direitos (NASCIMENTO, 2001; CRESPO, 2009).

O desenvolvimento do movimento social das pessoas com deficiência foi favorecido pelas transformações, nas estruturas de oportunidades políticas, causadas sobretudo pela coincidência de uma conjuntura externa encorajadora, marcada pela instituição do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), pela Organização das Nações Unidas (ONU), com uma conjuntura interna alvissareira de transição política do regime ditatorial ao democrático. Segundo Tarrow (2009), as estruturas de oportunidades políticas são as dimensões das instâncias estatais e do sistema político, especialmente dimensões institucionais, que facilitam ou constroem a mobilização de recursos por parte dos atores sociais, para a produção das ações coletivas. No caso em tela, estas estruturas se apresentavam favoráveis aos ativistas do movimento das pessoas com deficiência, sobretudo a partir da redemocratização propriamente dita.

Dentre os mais importantes eventos do movimento, destacaram-se os encontros nacionais promovidos entre os anos de 1980 e 1983. O *1º Encontro Nacional de*

Entidades de Pessoas Deficientes aconteceu na cidade de Brasília, no Distrito Federal, de 22 a 25 de outubro de 1980, com a presença registrada da Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG), representada pelo ativista surdo Antônio Campos de Abreu, ex-presidente da Feneis, que assim se recorda desta experiência:

Eu fiquei sabendo pelo padre Vicente, que me disse para aproveitar o encontro. [...] Fiquei com medo porque não tinha intérprete, mas o padre Vicente falava muito bem, apesar de ser surdo profundo. Nós fomos e fiquei surpreso. Muitos cadeirantes. Ficaram surpresos comigo por ser surdo, houve curiosidades e começamos a trocar informações. [...] O padre Vicente pegou material. Algumas coisas ele me passava, outras, ele interpretava. [...] Eram quatro surdos somente, mas um era oralizado, outro não tinha domínio da Língua de Sinais, eu e o padre Vicente. Durante as palestras, perguntaram do que os surdos precisavam, mas até então a Língua de Sinais não era oficializada [...] (*apud* LANNA JÚNIOR, 2010, p. 172).

Já, neste primeiro encontro, a pauta de reivindicações específicas dos ativistas surdos incluiu o direito à língua de sinais. A defesa deste modo de comunicação ocorreu a despeito de toda a discriminação e estigmatização social reiteradas nos sistemas educacionais e na maioria dos círculos familiares ouvintes.

No ano seguinte, em 1981, ocorreu na cidade de Recife, Pernambuco, o 2º *Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes*, concomitantemente ao 1º *Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes*. Antônio Abreu se recorda que, apesar da presença de apenas um intérprete, “[os] surdos foram lá, muitos surdos foram chamados. Isso aumentou, teve muito movimento. [...] havia surdos do Paraná, de Brasília, de Recife, do Rio, da Bahia e do Ceará. Foi positivo”. (*apud* LANNA JÚNIOR, 2010, p. 173).

Para o ativista surdo, João Carlos Carreira Alves¹⁷. 18, nestes encontros muitos ativistas surdos foram percebendo aos poucos a necessidade de “[...] lutar focado [...]” no sentido de pautar, entre as suas reivindicações, “[...] as necessidades específicas bem

¹⁷ SOUZA, Regina Maria. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Há principalmente dois capítulos: Capítulo 4 – A linguagem de sinais no dizer dos surdos: tema de discurso, objeto de luta, e Capítulo 5 – Nas nervuras da História, a emergência da língua de sinais como objeto de investigação científica.

¹⁸ Entrevista concedida a Fábio Bezerra de Brito. Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 2013. As demais citações de João Carlos Carreira Alves neste texto são provenientes da mesma fonte.

diferentes [...]” das pessoas surdas, relacionadas principalmente ao uso da língua de sinais:

A gente já falava em exigir que o governo permitisse o uso da língua de sinais nas escolas [...] e, também, que fosse obrigatório para as pessoas que tivessem contato com o público surdo, não só nas escolas, mas também na televisão, em todos os setores que tinham contato com o surdo, então obviamente isso incluía os hospitais também.

Em 1983, ocorreu o *3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes*, na cidade paulista de São Bernardo do Campo, onde se deliberou pela organização de federações nacionais por tipo de deficiência. Para os ativistas surdos, esta meta era um grande desafio, mas não faltava a eles a convicção quanto à capacidade de atingi-la, como recorda a acadêmica e ativista surda, atual presidente da Feneis, Ana Regina e Souza Campello)¹⁹²⁰:

[...] a partir de 1983, tomei a decisão de criar uma entidade em nível nacional. Para conseguir tal façanha, tive que promover vários encontros regionais (na cidade do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais) intitulando o movimento de “Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas” para recolher as propostas e anseios do “povo Surdo”. Foi um movimento positivo.

As reuniões da comissão do Rio de Janeiro ocorreram principalmente na Associação Alvorada. Segundo Ana Regina Campello, os seus membros discutiam as melhores estratégias para reivindicar a aplicação de leis que existiam, mas não eram postas em prática pelo governo federal. Ademais, preocupavam-se em divulgar a existência da comissão e os seus objetivos para grupos de surdos em outros estados. Nas palavras dela:

Eu viajava [...] aos outros estados, especialmente, Minas Gerais e São Paulo, por serem cidades vizinhas e pelo número de pessoas aglomeradas. Fazia

¹⁹ SOUZA, Regina Maria. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Há principalmente dois capítulos: Capítulo 4 – A linguagem de sinais no dizer dos surdos: tema de discurso, objeto de luta, e Capítulo 5 – Nas nervuras da História, a emergência da língua de sinais como objeto de investigação científica.

²⁰ Entrevista concedida a Fábio Bezerra de Brito. Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 2013. As demais citações de Ana Regina Campello neste texto são provenientes da mesma fonte.

palestras dentro das Associações e muitos membros das Associações apoiavam nossas causas, especialmente, pessoas interessadas na causa das Pessoas Surdas e conquista dos direitos como cidadãos.

Segundo Antônio Abreu (*apud* LANNA JÚNIOR, 2010, p. 175), as comissões de luta pelos direitos dos surdos se estabeleceram, a partir de 1983, em quatro estados brasileiros – Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Paraná –, constituindo o “Grupo de Defesa e Direitos para as Pessoas com Deficiência [...]”.

Os ativistas destas comissões, aos poucos se afirmavam como lideranças representativas da defesa dos direitos das pessoas surdas. No Rio de Janeiro, as lideranças surdas tomaram conhecimento da existência da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida) e passaram a pressionar os membros ouvintes da diretoria da instituição para obter espaço e respaldo para o seu trabalho, enfrentando resistências.

A Feneida havia sido criada em 1977. Todavia, não conseguiu mobilizar os recursos – financeiros e simbólicos – para se consolidar, de fato, perante as associações de surdos e as pessoas surdas (SOUZA, 1998; MONTEIRO, 2006). Surgiu, então, a proposta da candidatura de Ana Regina e Souza Campello à presidência da organização e, apesar do preconceito e da oposição da diretoria ouvinte, ela conseguiu se eleger. João Alves se recorda de um dos argumentos principais utilizados durante a campanha eleitoral:

Quando a inscrição para a eleição surgiu, nós nos candidatamos, apresentamos a nossa chapa e, claro, fizemos campanha. Foi uma coisa pequena, mas foi outra coisa bonita, porque a gente aprendeu que precisava fazer movimento político, precisava fazer acordo. [...] A gente pedia para votar na gente porque era uma entidade de surdos e não havia sentido uma entidade de surdos ser presidida por quem não é surdo. Era essa a principal argumentação. Foi um aprendizado, foi a primeira vez que os surdos utilizaram isso. Então a gente conseguiu vencer a eleição, tomamos posse, a Ana Regina como presidente e eu como secretário.

A vitória na eleição, segundo João Alves, causou “[...] um sentimento de alegria, um sentimento de que agora sim nós podemos dar passos mais largos”. Iniciou-se o processo de reestruturação da Feneida em cujas reuniões e atividades a língua de sinais tornou-se pela primeira vez meio de comunicação e expressão. A nova diretoria,

composta majoritariamente por pessoas surdas, alterou o nome da organização para Feneis e reformulou o seu estatuto de modo a fazê-lo corresponder aos anseios e à visão desta primeira geração de ativistas surdos.

A análise de documentos da Feneis, bem como de entrevistas com as lideranças surdas demonstra que a criação ou reestruturação de órgãos e instâncias governamentais ligados à área dos direitos das pessoas com deficiência, decorrentes, sobretudo, das lutas do movimento social das pessoas com deficiência, foram importantes elementos das estruturas de oportunidades políticas favoráveis à emergência do movimento social surdo.

É este o caso da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), criada em 1986, que reconheceu a Feneis, desde a fundação desta, como organização nacional representativa dos surdos brasileiros, propiciando a ela uma série de recursos tanto simbólicos quanto materiais. Alçada à condição de porta-voz oficial dos surdos na defesa de seus interesses perante a sociedade mais ampla e o Estado, a Feneis sustentou, no decorrer dos anos, esta posição estratégica que possibilitou o acesso a recursos financeiros diretos repassados via Corde e/ou obtidos por meio de projetos, convênios e patrocínio às atividades da organização. Com o passar dos anos, essa posição se ampliou e se consolidou, como bem explica Silva (2012):

Dada a sua representatividade, a Feneis é a interlocutora legítima para assuntos relativos à surdez no Estado em diversas instâncias, tais como Educação, Saúde, Trabalho e Previdência Social. Esse processo iniciou-se desde a sua fundação, quando foi eleito um representante da Feneis para a equipe da Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), órgão do governo federal, no caso, José Carlos Lavíola (da Associação de Surdos do Rio de Janeiro). [...] Tal posição de interlocutora legítima entre surdos e o Estado apenas se fortaleceu, pois, atualmente, ela integra o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, e integra também o Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (SILVA, 2012, p. 189).

No relatório da Feneis sobre o seu primeiro ano de funcionamento (FENEIS, 1987), notam-se os contornos de uma agenda política na perspectiva da aprovação de leis favoráveis aos surdos, embora uma demanda específica não seja ainda explicitada.

Percebe-se a utilização da categoria surdo, em substituição à categoria deficiente auditivo, mostrando, de acordo com Silva (2012, p. 187, grifos do autor), que:

[...] a emergência da Feneis a partir da Feneida inaugura uma descontinuidade fundamental, que se radicalizará nos anos seguintes, a saber, uma oposição entre as categorias *deficiente auditivo* e *surdo*. Progressivamente, formula-se um discurso no qual a surdez não se reduz à deficiência auditiva (SILVA, 2012, p. 187).

Para Souza (1998, p. 91), os surdos, ao se apropriarem da Feneida, transformando-a em Feneis, mantiveram a integração social e a educação da pessoa surda, enquanto os objetivos principais da organização, mas mudaram as formas de luta e os discursos que as sustentavam. A reivindicação pela educação do surdo passou a incluir a defesa do direito ao ensino em língua de sinais:

Os surdos passaram a defender abertamente a LIBRAS, uma linguagem que até então só podiam usar na clandestinidade. Não desejavam apenas que lhe fosse conferido o direito de empregá-la em contextos informais, mas, principalmente, que circulasse em cada sala de aula por ser “o meio natural de comunicação de pessoas surdas (SOUZA, 1998, p. 91).

Nas palavras de Antônio Abreu: “Criei a Feneis com o objetivo de lutar, principalmente, pelos direitos humanos, pela Língua de Sinais [...] Primeiro lutar pela Língua de Sinais [...] Essa é a nossa causa até hoje.” (*apud* LANNA JÚNIOR, 2010, p. 171).

Neste momento histórico, a reivindicação do reconhecimento da libras era apresentada, sobretudo, como uma questão de direitos humanos, na medida em que o uso desta era um meio de garantir às pessoas surdas a participação na sociedade, em igualdade de oportunidades com os ouvintes. Portanto, a posição do movimento surdo se fundamenta, em grande parte, na configuração discursiva do movimento das pessoas com deficiência do qual esse era originário.

Melucci (1989, 1996) explica que os movimentos sociais se desenvolvem a partir de dois polos reciprocamente correlacionados de latência e de visibilidade. No polo da latência, os atores sociais interagem na produção e experimentação direta de códigos e valores culturais alternativos aos disseminados pelos sistemas dominantes.

Eles constroem, primeiro entre si, um espaço social de reconhecimento, onde definem e partilham os significados que atribuem às suas reivindicações perante a sociedade e o Estado.

As associações e organizações de surdos funcionaram como principal polo de latência do movimento social surdo, pois foram espaços essenciais para o estabelecimento de relações sociais entre as pessoas surdas, contribuindo decisivamente para a valorização, preservação e aperfeiçoamento da forma de comunicação em sinais utilizada pelos surdos, que dependia da interação face a face para ocorrer (McCLEARY, 2004; ALBRES, 2005; MONTEIRO, 2006; SCHIMITT, 2009). O ativista surdo Fernando de Miranda Valverde (2000), uma das lideranças pioneiras do movimento, recorda-se das associações como territórios livres do preconceito dos ouvintes em relação ao uso da língua de sinais:

Antigamente não havia conhecimento aqui no Brasil quanto à existência da Língua de Sinais. Usualmente se referiam à LIBRAS como se fosse mímica ou gestos e não entendiam o que significava uma comunicação através de sinais. Enquanto, que em outros países, a Língua de Sinais já era conhecida. Diante da falta de conhecimento por parte da sociedade civil quanto à existência de uma comunidade que possui uma língua diferente da Língua Portuguesa usada pelas pessoas ouvintes, os surdos sentiram a necessidade de fundar associações, numa forma de poderem divulgar sua língua e cultura e poderem, assim, estar livres do preconceito que sentiam na sociedade maior, onde percebiam os constantes deboches no uso da Língua de Sinais (VALVERDE, 2000, p. 35).

Além das associações e organizações de surdos, diversas escolas especiais, instituições religiosas, grupos culturais e de pesquisa acadêmica funcionaram como estruturas e redes em latência, tais como a Escola Especial Concórdia em Porto Alegre, o Grêmio Estudantil do Ines e a Companhia Surda de Teatro, na cidade do Rio de Janeiro, grupos de pesquisa na UFRJ, UERJ, PUC-SP, UFRGS e UFSC. “A latência cria novos códigos culturais e faz com que os indivíduos os pratiquem.” (MELUCCI, 1989, p. 61).

Os atores da Companhia Surda de Teatro, por exemplo, criavam e apresentavam peças em língua de sinais, ou seja, experimentavam na latência uma produção cultural alternativa com relação aos padrões hegemônicos. Para o ator e ativista surdo Nelson

Pimenta de Castro, os aspectos visuais e expressivos da linguagem teatral eram meios favoráveis à transmissão de ideias do movimento social aos surdos não oralizados. Castro esclarece assim, o sentido político dessa produção cultural:

O movimento surdo foi um grande colaborador para mudar a cabeça das pessoas, porque a sociedade, os políticos puderam ver esse movimento. Os nossos militantes surdos tiveram um grande potencial para argumentar em relação a essa mudança. [...] Eu percebia que, anteriormente, nós explicávamos sobre o Orgulho Surdo, os direitos dos surdos, mas ninguém percebia nada, ninguém captava nada que nós quiséssemos falar. Mas o teatro é muito rápido, é de uma forma visual muito forte. Então eu acho que nós conseguimos mobilizar através dos nossos militantes e nossa equipe de teatro, em Niterói, em Copacabana. [...] A gente queria mostrar que, no teatro, a gente não precisava de fala e lutávamos em relação a isso.²¹

No contexto sociopolítico dos anos 1980-1990, todos esses diferentes espaços de socialização deram origem às redes de troca entre indivíduos, grupos e organizações de pessoas surdas, costurando as relações de solidariedade entre os atores sociais cuja interação constituiu o movimento surdo pela oficialização da libras.

Para Melucci (1996), a latência engendra as ações coletivas públicas que constituem o polo de visibilidade do movimento social. Estas demonstrações públicas requerem o sentido e a orientação dos quadros interpretativos e códigos culturais produzidos e vividos antecipadamente, no dia a dia dos momentos de latência.

A primeira demonstração pública que deu visibilidade à demanda da oficialização da libras foi uma passeata promovida pelo grupo *Surdos Venceremos* com o apoio estratégico da Feneis. A manifestação reuniu aproximadamente mil pessoas e ocorreu na orla da Praia de Copacabana, no dia 25 de setembro de 1994, na cidade do Rio de Janeiro. Os ativistas do grupo *Surdos Venceremos* eram integrantes da Companhia Surda de Teatro sob a inspiração e a liderança do ator e ativista surdo Nelson Pimenta de Castro, que assim se recordou da passeata e refletiu sobre o seu significado:

²¹ Entrevista concedida a Fábio Bezerra de Brito. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 2013. Intérprete de libras: Emmanoela Bezerra de Araújo. As demais citações de Nelson Pimenta de Castro, neste texto, são provenientes da mesma fonte.

Há duas vertentes do movimento surdo. A primeira é a da luta pelos direitos dos surdos. A outra vertente é a do Orgulho Surdo. São sentidos diferentes. Parece meio complicado de entender, mas na verdade não é. [...].

A passeata em Copacabana é a vertente da batalha dos direitos. Nós queríamos a lei de LIBRAS. Teve alguns surdos que vieram para o Rio e nós mobilizamos todos eles para que a gente junto batalhasse. Por isso, eu expliquei as duas vertentes. Uma que nós fazemos agora, que é a do Orgulho Surdo, e outra é a da batalha da lei de LIBRAS, que nós queríamos anteriormente. Nosso movimento antes era esse. Por isso, “Surdos Venceremos”.

Nelson Pimenta de Castro, portanto, inscreve a passeata no registro da “batalha dos direitos”. A seguir, ele explica as diversas estratégias de mobilização adotadas por ele e pelos demais ativistas da Companhia Surda de Teatro para arregimentar participantes para o ato, as quais se sustentavam nas redes de relacionamentos interpessoais:

Eu comecei a juntar algumas pessoas, encontrava com elas, a gente falava sobre a luta do surdo, mas as pessoas ainda não falavam sobre uma lei de língua de sinais. As pessoas ainda não estavam preocupadas com relação a essa luta de reconhecimento da Lei de LIBRAS. Mas nós queríamos a Lei de LIBRAS e nós unimos os atores da Companhia Surda de Teatro, algumas pessoas dos Estados Unidos que eu fiz contato e algumas pessoas aqui do Rio de Janeiro, e nós conseguimos reunir mais ou menos mil pessoas em uma caminhada que fizemos em Copacabana.

Esta passeata evidencia o fortalecimento do movimento social surdo por meio de sua aparição pública. Normalmente, um movimento social apenas ganha as ruas quando o sistema de relações que o constitui atingiu um grau de construção de significados e de articulação entre seus membros que possibilitou a mobilização dos recursos necessários para uma ação coletiva desse porte. Ao mesmo tempo, a demonstração pública desempenha funções simbólicas importantes, pois anuncia à sociedade mais ampla e ao sistema político, a oposição e disposição à luta de um grupo social com relação a um dado modelo cultural que orienta as práticas e discursos a que o movimento se contrapõe (MELUCCI, 1996).

Nesta passeata, os surdos estavam dando visibilidade à insatisfação com o modelo médico da surdez que enquadrava as políticas e práticas das instituições

públicas e privadas que prestavam atendimento aos surdos. Os surdos, ao serem eles mesmos os sujeitos desta manifestação coletiva, também confrontavam a visão assistencialista e os seus apelos à caridade e à pena. Marchando em Copacabana, eles não reivindicavam compaixão ou bondade social, mas, sim, o reconhecimento de suas diferenças na elaboração das políticas públicas e na oficialização da libras (BERENZ, 1998).

A demonstração pública é uma importante vitrine dos modelos culturais alternativos, engendrados nos espaços de latência. Pelo relato de Berenz (1998), o que os manifestantes surdos exibiram à sociedade foram pessoas surdas confiantes, orgulhosas de sua identidade surda, solidárias umas as outras: homens e mulheres, adultos, jovens e crianças, pessoas de diferentes profissões, comunicando-se em libras, com desenvoltura, felicidade, satisfação consigo mesmas e com aquilo que elas estavam fazendo. Como explica Melucci (1994, p. 127, tradução nossa), a mobilização pública “[...] proclama que modelos culturais alternativos são possíveis, especificamente aqueles que a sua ação coletiva já pratica e mostra”.

Segundo Berenz (1998, p. 273, tradução nossa), esse acontecimento “[foi] um marco na emergência do sentido da comunidade Surda ser uma minoria linguística e cultural dentro da sociedade brasileira”. Nas palavras da autora:

O principal objetivo da manifestação foi obter o reconhecimento oficial da LSB [língua brasileira de sinais] como meio de instrução nas escolas de surdos e como língua apoiada pelo governo, especialmente na provisão de serviços de interpretação. Em setembro de 1994, a marcha atraiu uma multidão de mil pessoas, surdos e ouvintes, incluindo representantes de escolas públicas e privadas que atendem crianças surdas. Grupos de trabalhadores surdos marcharam, carregando faixas com os nomes de seus empregadores e demandando o reconhecimento oficial da LSB. Representantes de vários partidos políticos vieram também e proclamaram o seu (BERENZ, 1998, p. 273, tradução nossa).

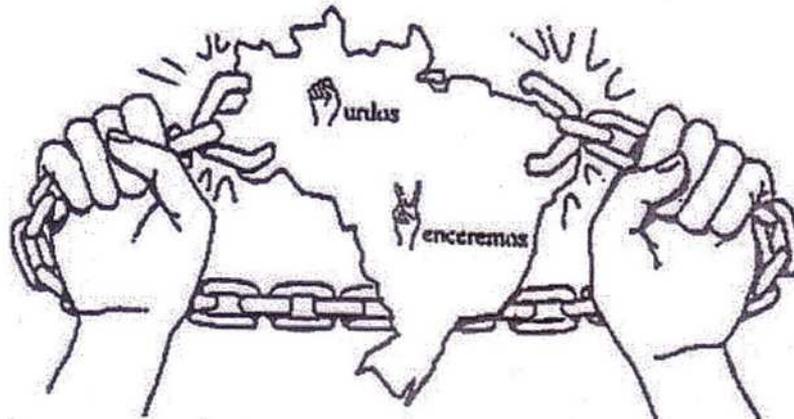
As ações coletivas do movimento social surdo foram, portanto, produtoras – e ao mesmo tempo produtos – de uma mudança cultural da comunidade surda. Esta mudança cultural se evidencia nos símbolos que passaram a ser utilizados pelo movimento surdo. Berenz (1998, p. 282, grifos da autora, tradução nossa) cita os exemplos dos logos do

grupo *Surdos Venceremos* e da Feneis. Primeiro, a autora relata que, durante a passeata, o grupo *Surdos Venceremos*:

[...] escolheu um logo de duas mãos quebrando uma corrente que envolve o Brasil, com o nome do grupo escrito por toda a extensão territorial do país. O “s” de surdos e o “v” de venceremos são formas de mão do alfabeto manual. Esta sequência – s, v – proporcionou uma dinâmica, um grito de guerra visual como as multidões de manifestantes, passando ao longo da praia de Copacabana.

Segundo Nelson Pimenta de Castro:

O cartaz do Surdos Venceremos foi ideia do Sérgio Mármora. A identidade surda dele é muito forte. Há outras que são identidades meio duvidosas, mas a do Sérgio é muito forte. Nós que organizamos isso, por isso que nós pensamos na ideia de libertação, igual à libertação da escravidão. E como é curiosa a história. A Benedita assinou a Lei de LIBRAS. Ela comprou a causa de forma muito emocionante. Anteriormente, um branco assinou a liberdade dos negros. Agora, um negro assinou a liberdade dos surdos.



Logo do grupo de ativistas Surdos Venceremos. Rio de Janeiro, 1994. Autoria: Sérgio Mármora de Andrade. Fonte: BERENZ, 1998, p. 284.

Já o novo logotipo da Feneis havia sido aprovado em uma assembleia geral realizada em Curitiba, no dia 26 de março de 1994, com a presença de dirigentes e representantes de 20 entidades filiadas (FENEIS, 1994). Ele mostrava o “sinal Feneis – os dedos indicadores e os dedões de duas mãos ligados – por sobre o mapa do Brasil,

simbolizando um Brasil onde as pessoas surdas uniram-se em busca dos seus objetivos comuns.” (BERENZ, 1998, p. 282, tradução nossa).



Novo logo da Feneis. Curitiba, 1994. Fonte: BERENZ, 1998, p. 284.

Para Berenz (1998, p. 282, tradução nossa), os “[...] símbolos tradicionalmente associados com o surdo são normalmente centrados na audição”. A autora cita o exemplo do símbolo internacional da surdez – a figura de uma orelha cortada diagonalmente por uma barra. Segundo a autora, os novos símbolos criados pelos surdos eram evidências da mudança de paradigma na consciência da comunidade surda que se relacionava à sua luta pelo reconhecimento oficial da Libras. Assim: “Com essa mudança de símbolos, a comunidade Surda celebra a sua força. Ela veio a ter a sua própria língua – tanto em nome quanto em substância.” (BERENZ, 1998, p. 282, tradução nossa).

A pesquisa documental mostra que, após a realização da passeata, a demanda pela oficialização da libras ganhou mais força. Em junho de 1995, na cidade do Rio de Janeiro, um grupo de ativistas criou o Comitê Pró-Oficialização da libras, cujo presidente era o militante surdo Silas Queiroz. O comitê era formado, dentre outros, por ativistas surdos, tais como Luiz Alexandre Pinto, João Carlos Carreira Alves e Ana Regina Campello, e ouvintes, como Emeli Marques Leite, contando ainda com o apoio de simpatizantes como o fonoaudiólogo Ricardo Varela e o Engenheiro Samuel Fayad.

Na edição de novembro de 1995, o *Jornal da Feneis* descreve o comitê como uma iniciativa da comunidade surda brasileira, apoiada pela Feneis, visando organizar uma campanha nacional para o reconhecimento oficial da libras em todo o Brasil, um

pleito que, de acordo com o jornal, sustentava-se no “[...] resgate da cidadania [...]” da comunidade surda brasileira (FENEIS, 1995, p. 4). Assim:

Para os integrantes do comitê, o não-reconhecimento da língua de sinais retrata a omissão a um direito constitucional, o acesso a informação e educação, impedindo que a comunidade surda tenha sua cidadania respeitada e participe ativamente da sociedade em que vive (FENEIS, 1995, p. 4).

Portanto, a defesa da oficialização da língua de sinais ainda se fundamentava, preponderantemente, no direito das pessoas surdas à cidadania, por meio da integração social, da educação, do acesso à informação, correlacionado ao direito ao acesso aos serviços prestados pelas instituições públicas e privadas, por meio da provisão de intérpretes.

A partir dos anos 1990, mais notadamente de 1993 em diante, esta linha de argumentação passou a coexistir no movimento social surdo com outra vertente discursiva que vai justificar o pleito da oficialização da Libras, utilizando, sobretudo, argumentos linguísticos, socioantropológicos e pedagógicos, baseados no que o antropólogo César de Assis Silva (2012) bem descreveu como configuração discursiva da surdez como particularidade étnico-linguística. Aos poucos, essa nova linha de argumentação vai se tornar preponderante e vai se constituir como a base da ideologia, dos quadros interpretativos e da identidade coletiva do movimento social surdo.

Isso se deveu em grande parte à ampliação e consolidação da interação entre os membros do movimento e a academia, sobremaneira na cidade do Rio de Janeiro, onde se localizavam o Ines e a sede da Feneis, dois centros fundamentais de reunião de ativistas do movimento social surdo. Foi nesta cidade que se desenvolveram muitos dos processos interacionistas, envolvendo intelectuais e ativistas surdos, destacando-se, pela sua influência nas ações coletivas e nas produções culturais do movimento, as atividades de pesquisa, ensino e extensão das professoras universitárias e pesquisadoras Lucinda Ferreira Brito, da UFRJ, Eulalia Fernandes, da UERJ e Tanya Amara Felipe, da UPE. Esta tríade de linguistas marcou decisiva e pioneiramente a configuração discursiva e as ações de importantes ativistas surdos, no sentido da luta pelo reconhecimento da libras com base no seu estatuto de língua.

A fonoaudióloga Ana Claudia Balieiro Lodi foi testemunha e participante de processos interacionistas semelhantes entre intelectuais e ativistas surdos que ocorreram

no início da década de 1990, em São Paulo. Para Lodi ²², o desenvolvimento de pesquisas sobre os fundamentos e a implantação do bilinguismo na educação e no atendimento fonoaudiológico com o surdo dependia da comunicação em libras com sujeitos surdos. Por isso, os pesquisadores envolvidos nesses projetos dedicaram-se a aprender essa língua, recorrendo a professores surdos, como Ricardo Nakasato. Ana Lodi refere-se ainda ao espaço informal de interação, entre surdos e intelectuais ouvintes, cedido pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic) da PUC-SP.

Eu entrei no mestrado na PUC em 1992 [...] ia aos domingos para a Derdic, onde a comunidade surda se reunia à noite para tentar entender a Libras. A Derdic cedia um espaço, aos domingos, para a comunidade surda se reunir. Não era uma reunião científica. Era um espaço para os surdos, familiares, crianças, passarem o dia inteiro conversando. Dentre as discussões, também tinham as discussões políticas. Daí, a gente foi se aproximando da comunidade. Esse é um momento, no início da década de 1990, que a coisa está fervilhando.

Espaços como esse funcionavam como polos de latência do movimento social surdo, no sentido em que seus participantes tanto construía significados e quadros interpretativos alternativos aos hegemônicos, quanto vivenciavam o novo modelo cultural que esperam contrapor ao existente, baseado, entre outros aspectos, na valorização do uso da libras.

Lodi explica que, no momento em que esses encontros estavam acontecendo, a questão dos movimentos de reconhecimento das línguas de sinais e da educação bilíngue encontrava-se “fervilhando”: “Esse movimento é forte nos Estados Unidos, mas é mais forte no norte da Europa, nos países nórdicos. E a gente estava pesquisando, buscando bibliografia, tendo contato com esses trabalhos do exterior, trazendo isso para cá”.

Deste modo, conhecimentos e informações que os intelectuais iam descobrindo nas suas próprias pesquisas eram disponibilizados aos atores do movimento social surdo. Isto lhes possibilitava o acesso a conhecimentos essenciais e estratégicos referentes ao bilinguismo, à língua de sinais, à identidade surda e à cultura surda. Tais

²² Entrevista concedida a Fábio Bezerra de Brito. São Paulo, 23 e 24 de agosto de 2011. As demais citações de Ana Claudia Balieiro Lodi neste texto são provenientes da mesma fonte.

informações e conhecimentos eram muitas vezes oferecidos em libras, por meio de traduções improvisadas pelos pesquisadores.

Essa circulação e aquisição informal de conhecimentos foi um componente importante do processo interacionista de produção, pelos atores do movimento social surdo, de uma identidade coletiva, isto é, uma definição produzida e compartilhada nas relações entre os atores, que orienta as ações coletivas e as relações com o campo de oportunidades em que estas se desenvolvem (MELUCCI, 1996).

Os recursos disponibilizados nas interações entre surdos e intelectuais não se restringiam aos diretamente envolvidos na dinâmica da interação entre intelectuais e surdos. Eles eram replicados e divulgados nos espaços de latência do movimento, como observa Lodi:

Essas discussões não ficavam nas universidades, porque esses surdos voltavam para as associações, para a Feneis. Daí, eles voltavam para a academia. A gente dizia: “Vamos conversar!”; “Eu tenho um texto, eu interpreto para você”; “Vamos discutir tal coisa?” [...] Você tem alguns pesquisadores que trazem o surdo nesta parceria. Quando a FENEIS abre, em 1997, você tem todo o apoio desses profissionais que já estavam nessa área [...].

Periodicamente, a miríade de experiências de interação convergia para a realização de eventos científicos que, aos poucos, foram se afirmando como uma espécie de ponto de encontro e articulação de ativistas surdos, bem como dos profissionais que atuavam nesta área. Tais eventos parecem ter funcionado, para esses ativistas surdos, como verdadeiros espaços de formação, conscientização e afirmação da sua identidade surda. Dentre eles, Monteiro (2006) frisa o pioneirismo do *II Congresso Latino Americano de Bilinguismo: Língua de Sinais/Língua Oral*, ocorrido em setembro de 1993, na UFRJ, no Rio de Janeiro, onde Ferreira Brito (2003) destaca que ocorreu, em 1995, o *I Seminário Latino-Americano de Linguagem e Surdez*, realizado por iniciativa do Laboratório de Linguagem e Surdez, da UFRJ, e do Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). Ana Lodi refere-se ainda ao *I Congresso Ibero-Americano de Educação Bilíngue para Surdos*, em 1998, em Lisboa, enquanto Monteiro (2006) realça o *V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos*, organizado pelo Nuppes, em parceria com a Feneis-RS, na UFRGS, em abril de 1999. Este congresso,

em especial, foi precedido por um acontecimento que se constituiu como verdadeiro marco de autodeterminação e empoderamento dos surdos.

Segundo Thoma e Klein (2010), as lideranças surdas organizaram um pré-congresso dos surdos ao V Congresso. O objetivo era debater e deliberar sobre as questões consideradas mais relevantes e prementes para a garantia dos direitos dos surdos sinalizadores, visando melhorar sua vida, nos aspectos relacionados ao reconhecimento da língua de sinais, à educação e à afirmação da identidade surda e da cultura surda. Elas informam que “[...] as atas e os relatos dos participantes registraram a presença de aproximadamente 300 surdos, de diferentes regiões do Brasil, da América Latina, da América do Norte e da Europa.” (THOMA; KLEIN, 2010, p. 111).

Os participantes surdos do pré-congresso produziram um documento intitulado *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), um verdadeiro manifesto da comunidade surda, no qual se reivindicava, entre outras demandas, que a educação dos surdos considerasse as diferenças linguísticas, culturais e identitárias dos surdos, garantindo o direito ao ensino em libras em escolas especiais para surdos ou em classes exclusivas de surdos nas escolas regulares. A luta pelo reconhecimento da libras era assim pontuada: “Oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e a nível federal”. (FENEIS, 1999, p. 8).

A ação coletiva e autônoma de produção do documento – cujo processo foi um ato político, em si –, culminou na deliberação de organizar uma demonstração pública para atribuir um maior valor simbólico à veiculação do documento/manifesto às autoridades e à sociedade civil. A estratégia escolhida pelo movimento foi a passeata, e a mobilização para a mesma incluiu a arregimentação dos participantes surdos e ouvintes do congresso. Conforme Thoma e Klein (2010, p.112):

[...] aproximadamente 1.500 inscritos, entre os quais, os 300 surdos participantes do pré-congresso, tomaram as ruas centrais da cidade de Porto Alegre/RS para uma passeata, que deu visibilidade ao movimento surdo. Nesse ato, que se encerrou em frente ao Parlamento e ao Palácio do Governo Estadual, o Documento [Educação que nós, surdos, queremos] foi entregue às autoridades locais (Governador, Secretária de Educação do Estado e representantes da Assembléia Legislativa).

À época desses marcantes acontecimentos, o projeto de lei nº 131, de 1996, encontrava-se em tramitação entre as duas Casas do Congresso Nacional. De acordo

com Souza (1998, p. 102), “[...] órgãos governamentais, como a CORDE, e não governamentais, como a FENEIS e a Federação de Pais e Amigos de Surdos (FENAPAS), bem como várias outras instituições que prestam serviço às pessoas surdas, foram convocados a oferecer subsídios à elaboração do texto do projeto pela senadora”.

Nos seis anos de tramitação do projeto, o movimento social surdo promoveu diversas ações para convencer e pressionar os parlamentares acerca da importância da lei de libras, incluindo abaixo-assinados, manifestações no Congresso Nacional, corpo a corpo com parlamentares e produção de eventos artísticos para a divulgação da libras e da cultura surda. Ademais, manteve a luta pela aprovação de leis municipais e estaduais de reconhecimento da libras, uma ação conduzida pelas lideranças surdas locais e regionais. Para Thoma e Klein (2010):

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégia para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional (THOMA e KLEIN, 2010, p. 110).

Em 22 de abril de 2002, a lei de libras foi, afinal, sancionada pela presidência da República. No editorial da *Revista da Feneis* publicada após a sanção, o então presidente da organização, Antônio Mário Sousa Duarte, escreveu:

[...] podemos comemorar, depois de anos e anos de luta, a [...] grande conquista que obtivemos no dia 24 de abril deste ano, o reconhecimento [da] LIBRAS. [...]

Creio eu, que agora com fé em Deus, a vida da pessoa Surda terá um grande avanço, basta à conscientização e reconhecimento [dessa conquista] pela humanidade, conforme nós Surdos queremos. (FENEIS, 2002).

Para o ator e ativista surdo, Nelson Pimenta de Castro, a lei de libras foi um marco na história dos surdos brasileiros:

Antes, o surdo era diminuído realmente. Depois desse movimento surdo que nós fizemos, que nós criamos, existiu uma mudança completamente aceita pela sociedade. Depois da lei de LIBRAS, a mudança foi completa, tanto educacional, quanto cultural. O movimento surdo foi um grande colaborador

para mudar a cabeça das pessoas, porque a sociedade, os políticos puderam ver esse movimento. Os nossos militantes surdos tiveram um grande potencial para argumentar em relação a essa mudança.

Verdadeiro divisor de águas na história dos surdos brasileiros, a vitoriosa luta pela oficialização da Libras “[...] significou uma unanimidade nos movimentos surdos”. (THOMA e KLEIN, 2010, p. 113), como bem expressa o testemunho de Antônio Campos de Abreu, um dos ativistas mais persistentes do movimento social surdo: “Os surdos preferem língua de sinais [...] Na história, o surdo teria uma lei para reconhecer a sua língua há muito tempo.”²³

Apesar do reconhecimento da libras já conquistado, a luta dos surdos continua. Apontaremos, na próxima seção, os caminhos desta luta, discutindo desdobramentos mais recentes do movimento surdo.

3. Desdobramentos mais recentes

Após o reconhecimento jurídico da libras, a luta dos surdos se manteve para a garantia de direito de uso desta língua em diferentes esferas sociais. Como citado, os movimentos políticos partiram da região sudeste, geralmente liderado por surdos do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais onde os dirigentes da FENEIS se concentravam.

Paralela à luta pelo reconhecimento da libras, está a luta política dos surdos pela garantia dos seus direitos fundamentais, tanto que, em São Paulo, no dia 21 de abril de 2001, foi realizada a primeira Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo (CONDICISUR) organizada pela ASSP (Associação de Surdos de São Paulo), CBDS (Confederação Brasileira de Desportes para Surdos), FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) e COPAVI (Cooperativa Padre Vicente de Paulo Penido Burnier). A proposta foi de apresentação para a comunidade do que os surdos almejavam para ter uma vida plena. Grupos de trabalhos foram apresentados em sinais e registrados em um caderno com propostas e ações relacionados à educação, cultura, família, saúde, esportes, trabalho, comunicação, associações e movimentos dos surdos.

²³ Entrevista concedida a Fábio Bezerra de Brito. Intérprete de libras: Neiva de Aquino Albres. Cotia, SP: 13 de agosto de 2011.

No dia 12 de novembro de 2005, foi realizada a II Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo (II CONDICISUR) que tinha, como objetivo, analisar as necessidades atuais da comunidade surda, avaliar em que medida a legislação brasileira atual se mostra adequada para atendê-las, e encaminhar propostas aos dirigentes governamentais e não governamentais, visando à melhoria da qualidade de vida dos surdos e uma integração social plena.

1. LIBRAS - Garantir o reconhecimento, nas mais diversas instituições sociais, da língua de sinais brasileira (LIBRAS) como língua própria da comunidade surda no Brasil;
2. CULTURA SURDA - Ressaltar a importância de construção de uma identidade positiva para a pessoa surda, e promover o debate sobre as especificidades dos comportamentos e valores culturais surdos;
4. FAMÍLIA - Destacar a importância de programas governamentais que orientem os familiares ouvintes de surdos, no sentido de desmistificar a visão patológica da surdez e de incentivar o seu aprendizado da língua de sinais;
5. COMUNICAÇÃO - Assegurar as possibilidades de acesso efetivo da comunidade surda a todas as fontes de informação existentes em nossa sociedade;
6. INTÉRPRETE E GUIA INTÉRPRETE DE LIBRAS - Reivindicar o reconhecimento da profissão de intérprete e discutir as necessidades para o aprimoramento profissional nesta área;
7. ASSOCIAÇÃO E ESPORTE - Destacar o papel das associações de surdos no fortalecimento político e cultural da comunidade surda; promover a importância da prática de diferentes modalidades esportivas pelos surdos;
8. ORIENTAÇÃO SEXUAL E DROGAS - Promover o debate, na comunidade surda, sobre temas socialmente estigmatizados como orientação sexual e drogas, a fim de evitar a disseminação de doenças e vícios prejudiciais entre surdos;
9. DIREITO DA MULHER - Promover a conscientização entre o público surdo feminino sobre a luta pelos direitos da mulher;
10. SURDOCEGO E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA - Discutir as necessidades peculiares de surdoscegos e de surdos com as chamadas múltiplas deficiências;
11. MENOR - Debater problemas específicos e soluções práticas referentes à condição do surdo menor de idade;
12. DIREITOS E DEVERES - Promover a conscientização da comunidade surda sobre os deveres que, juntamente com os direitos, acompanham qualquer conquista de cidadania. (CONDICISUR, 2005)

Em 2008, no dia 29 de outubro, é assinada a lei Federal (Lei 11.796), instituindo, no Brasil, o dia 26 de setembro como sendo o dia do Surdo. Um dia comemorativo para os surdos que se tornou um marco para o movimento político. Pois, a partir de então, a liderança surda concentrou, neste mês, atividades políticas, culturais e esportivas.

Em Brasília, no dia 28 de março de 2009, os surdos estiveram presentes (como delegados) para a abertura da Conferência Nacional de Educação – CONAE – etapa nacional. O objetivo era defender as propostas para a Educação de Surdos que havíamos conseguido fazer passar na CONAE, etapa estadual em São Paulo, em outubro de 2009. Os surdos precisavam estar presentes neste espaço, pois, no documento, as propostas dos surdos de escola bilíngue não estavam registradas como tinha sido colocado nas etapas estaduais.

As propostas eram destacadas, argumentos eram feitos e eram votados; os surdos faziam parte dos grupos minoritários – movimentos dos Negros, Quilombos, Índios, MST – Movimento dos Sem Terra – Movimento dos Estudantes, professores etc. Os surdos pleiteavam as seguintes propostas:

I. Garantir a continuidade das escolas de surdos, desde a educação infantil até as séries finais e, onde não tenha escola para surdos, garantir o atendimento destes alunos em classes de surdos.

II. Garantir aos professores surdos e ouvintes que atuam nas escolas de surdos, formação específica e continuada sobre a história, aspectos linguísticos culturais do Brasil e do mundo.

III. Garantir o ingresso, nas escolas de surdos, de surdocegos e surdos com outras deficiências associadas, na perspectiva da educação inclusiva, assegurando o direito à educação em língua de sinais como a primeira língua, com presença de professor assistente, de instrutor mediador e de guia intérprete, de acordo com a necessidade do aluno.

(ANAIS DA CONFERÊNCIA).

No dia 9 de setembro de 2009, aconteceu em 25 dos 26 estados brasileiros O *Seminário Nacional em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos* quando, mais o Distrito Federal, reuniram-se cerca de 3.000 pessoas em eventos simultâneos.

Em São Paulo, foi realizado, no dia 26 de setembro de 2009, uma passeata com o tema: "*surdo na luta por uma inclusão mais justa*". Para Assis *et al.* (2009), os surdos e a libras "têm ganhado cada vez mais visibilidade no cenário atual. O movimento social surdo – conformado pela atuação de associações representativas, intérpretes de libras,

instituições religiosas e intelectuais –, fortaleceu-se desde as últimas décadas do século XX".

Nos dias 19 e 20 de maio 2010, em Brasília, cerca de 4.000 surdos de todo o país se manifestaram contra a política inclusivista do MEC, com uma sessão, numa das Comissões do Senado, passeatas e reunião com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Em setembro de 2010, foi entregue, em 17 Estados brasileiros a *Carta-denúncia* ao Ministério Público Federal, contra a política do MEC de fechamento das classes e escolas bilíngues de surdos. Os processos estão em andamento desde então, averiguando a condição do atendimento educacional destinado às crianças surdas.

Em 2011, foi criado o *Movimento Surdo em Defesa da Educação e da Cultura Surda* com o objetivo de impedir o fechamento das escolas específicas de surdos, escolas que oferecem uma instrução em duas línguas: a Língua de Sinais brasileira, como primeira língua, e o Português escrito, como segunda língua. A luta é em defesa dos direitos linguísticos, culturais e educacionais do povo surdo, principalmente das crianças surdas.

Em setembro de 2011, iniciou-se um movimento chamado "*Setembro Azul*", onde ocorrem Seminários Estaduais em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE - Plano Nacional da Educação. Em diferentes estados do Brasil, contemplando todas as regiões, há uma grande movimentação dos surdos para conscientização política dos jovens surdos, congregando pesquisadores, professores e comunidade (surdos e ouvintes). Assim:

O *Setembro Azul* revelou ser um movimento social bastante complexo, ao qual conectou a Feneis, as associações de surdos, os intelectuais, intérpretes de língua de sinais, as escolas especiais, os alunos dessas escolas, bem como seus pais, em um nível nacional. Além disso, foi um evento-chave para compreender como a mobilização política vinculada à surdez estabelece relações com o Estado. Foi possível identificar a ação deste movimento, em instâncias tanto estadual, na Assembleia Legislativa, como em nível municipal, na Câmara dos Vereadores (SILVA e ASSÊNSIO, 2011).

Com recentes promulgações legislativas, algumas reivindicações do movimento, em análise, aos poucos têm se efetivado. Em âmbito municipal, a Prefeitura de São Paulo, por meio do Decreto 52.785, de 10 de novembro de 2011, regulamentado pela

portaria 5.707, de 12 de dezembro de 2011, assegurou a permanência de suas escolas municipais para surdos, transformando as mesmas, de escolas municipais de educação especial (EMEE) para escolas municipais de educação bilíngue para surdos (EMEBS). Além de ratificar, o ensino da libras como primeira língua e o português em sua modalidade escrita, como segunda língua.

A FENEIS, congregou os sete surdos com título de doutores, para reunião e produção de um documento, denominado de "*Carta aberta de doutores surdos ao ministro da Educação*", assinada no dia 8 de junho de 2012. A carta era destinada ao então ministro da Educação, o Sr. Aloízio Mercadante, e tratava de um apelo ao "direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a libras como primeira língua", visto que, apesar de estar assegurado, pelo decreto 5626/2005, o direito à educação bilíngue, as secretarias de educação municipais e estaduais não têm propiciado uma educação bilíngue, e visam apenas a inclusão educacional sem atender às especificidades dos alunos surdos.

Em 24 de abril de 2012, no aniversário de 10 anos da Lei 10.436, que reconheceu a libras como língua dos surdos brasileiros, ocorreu grande mobilização nacional, muitos surdos foram a Brasília para manifestações. Uma comissão foi recebida pela Ministra da Casa Civil, Gleisi Hoffmann, e todos puderam participar da reunião da Comissão Especial do PNE, da Câmara Federal, no momento em que o Deputado Angelo Vanhoni leu o relatório.

O movimento surdo estava presente para pressionar que os deputados fossem favoráveis aos anseios da comunidade surda, registrada em dois parágrafos para compor que a Lei n.º 8.035, de 2010 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, permaneça com a seguinte redação:

4.6) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5626/2005 e dos artigos 24 e 30 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema BRAILLE de leitura para cegos e surdocegos.

4.11) Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues.

(BRASIL, PROJETO DE LEI N.º 8.035, de 2010 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).

Para dar força ao que os surdos almejavam, estrategicamente estes já vinham colhendo assinaturas do povo brasileiro (surdos e ouvintes), em abaixo assinado, para apresentar o quantitativo a favor de suas reivindicações, denominado de “Abaixo-assinado PETIÇÃO PÚBLICA AOS SENADORES BRASILEIROS” (FENEIS, 2012).

Em 16 de maio de 2012, teve reunião da Comissão de deputados responsáveis pela redação do PNE e a reivindicação dos surdos foi aprovada por unanimidade.

Nos dias 03 a 06 de dezembro de 2012, os líderes surdos participaram da Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em Brasília. Neste evento, foram discutidos vários temas como: educação, esporte, cultura, lazer, moradia, transporte, saúde, trabalho, reabilitação, Justiça e Segurança Pública. O trabalho consistia em ler as propostas aprovadas em âmbito estadual e congregar as ideias em um único documento nacional.

O objetivo dos líderes surdos era registrar, em mais este documento, seus anseios pela concretização de uma escola bilíngue Libras/Português. Sendo consignado, no documento final, a possibilidade de escolarização das crianças surdas nas escolas bilíngues para surdos, escolas especiais, ou escolas inclusivas, desde que ofereçam os serviços de educação especial, como intérprete de língua de sinais, instrutores surdos para ensino de Libras e ensino de Português como segunda língua, em atendimento educacional especializado - AEE. O inovador das propostas foram:

- Criar a disciplina de Libras (L2) para ouvintes, em todos os níveis da educação;
- Adaptação em Libras das provas de vestibular para ingresso em Instituições de Ensino Superior, ENEM, DETRAN, e concursos públicos;
- Propostas de acessibilidade para trocar os TDD por Serviço de Intermediação por Vídeo-Conferência (SIV).

Constatamos que o movimento surdo continuou, recentemente bastante voltado para o direito à educação bilíngue. Na próxima seção, traçamos um histórico das pesquisas linguísticas sobre a libras que vêm sendo realizadas em universidades brasileiras. Como se discutirá, o desenvolvimento dessa área tem sido de grande

importância para a consolidação do reconhecimento da libras como língua da comunidade surda brasileira, uma vez que ela reforça, do ponto de vista científico, o seu estatuto de língua.

4. O reconhecimento científico da libras como língua natural no Brasil

As pesquisas sobre as línguas de sinais são bastante recentes, em comparação à tradição de estudos linguísticos das línguas orais. O primeiro trabalho sobre a estrutura linguística de uma língua sinalizada data da década de 1960 e foi realizado nos Estados Unidos por William Stokoe. Stokoe (1960) foi o primeiro estudioso a apresentar evidências de que a língua de sinais americana (ASL de *American Sign Language*) se estrutura, com base em princípios parecidos aos das línguas orais e a defender o reconhecimento de seu estatuto de língua natural.

Em linhas gerais, a argumentação de Stokoe consistiu em demonstrar que os itens lexicais das línguas sinalizadas (tradicionalmente chamados de sinais) são formados a partir de um conjunto finito de elementos que se combinam e se recombinaem na formação de todo o léxico destas línguas, tal como acontece com as unidades fonológicas das línguas orais. O trabalho de Stokoe deu início a uma nova linha de pesquisa nos estudos linguísticos e, ao seu trabalho, seguiram-se vários outros, dentre os quais se destaca o de Battison (1974) e Klima e Bellugi (1979).

Entre as várias contribuições do trabalho de Battison, está a descrição de princípios de boa-formação dos sinais. O autor demonstrou que, tal como nas línguas orais, as unidades que compõem os sinais seguem certos princípios de combinação. Já em relação ao trabalho de Klima e Bellugi, pode-se citar, entre suas contribuições, um melhor entendimento de um dos aspectos mais característicos das línguas sinalizadas: a iconicidade. Os autores demonstraram que a forma dos sinais é em grande medida motivada pelo significado que expressa em razão de estes se originarem, em geral, de representações miméticas ou de pantomimas. Apesar de ressaltarem esta peculiaridade das línguas de sinais, Klima e Bellugi também discutem processos diacrônicos (mudanças fonológicas) e sincrônicos (processos gramaticais) que levam a uma submergência da iconicidade.

Segundo Quadros (2012), esta nova linha de pesquisa linguística só chegou ao Brasil mais de duas décadas depois. Os primeiros estudos da língua brasileira de sinais (libras) se iniciou na década de 1980, com o trabalho da linguista Lucinda Ferreira Brito

(BRITO 1984, 1990, 1995). Brito (1995) constitui o primeiro esboço de um estudo mais abrangente de aspectos gramaticais da libras, já que discute desde propriedades fonológicas até características pragmáticas desta língua.

No período correspondente às décadas de 1980-1990, as interações entre intelectuais e ativistas surdos ou ouvintes que se afirmaram como militantes do movimento social surdo, ocorreram nas cidades de Porto Alegre, Rio de Janeiro (onde foram mais fortes), São Paulo e Campinas, respectivamente em torno de iniciativas promovidas pela Escola Especial Concórdia e de atividades de pesquisa, ensino e extensão, desenvolvidas por professores e pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Destacou-se, na segunda metade da década de 1980, o papel do Grupo de Estudo sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES), cujos pesquisadores se dividiram em subgrupos com atuação em Pernambuco, na Universidade de Pernambuco (UPE), no Rio, na UFRJ e, em Campinas, na Unicamp. Posteriormente, a partir de meados dos anos 1990, essa interação se expandiu e se intensificou na região Sul, principalmente nos grupos de pesquisa vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

De acordo com a literatura e os dados pesquisados, os linguistas da língua de sinais foram o grupo mais influente de intelectuais envolvidos com a luta dos surdos pela oficialização da libras. Ao longo dos anos 1990, a linha de argumentação dos ativistas surdos se sustentou cada vez mais no trabalho de linguistas que demonstravam a natureza linguística da língua de sinais, publicando artigos, livros, materiais didáticos, bem como organizando grupos de pesquisa, cursos e congressos. Para Souza (1998), os linguistas acabaram, neste contexto, exercendo “[...] um papel também político: cabe a eles endossar, como especialistas, a ‘legitimidade linguística’ da Libras”. (p. 103).

Segundo Silva (2012), as pesquisas científicas, demonstrando o estatuto linguístico das línguas de sinais no Brasil, iniciaram-se na década de 1980. Primeiro, o autor indica a publicação do livro *Linguagem de Sinais do Brasil* (HOEMANN; OATES; HOEMANN, 1983) no contexto das atividades da Escola Especial Concórdia. Destaca, a seguir, as pesquisas de Lucinda Ferreira Brito na UFRJ, as quais passaram a ser publicadas ainda nos anos 1980 e, segundo o autor, “foram capitais para o processo de reconhecimento da libras como língua legítima” (p. 28, grifo do autor). Para Silva

(2012, p. 28), atribui-se a Ferreira Brito, papel pioneiro na “reflexão sistemática em linguística das línguas de sinais no Brasil”.

Na cidade do Rio de Janeiro, polo de emergência do movimento social surdo, Lucinda Ferreira Brito fez parte, ao lado de Eulália Fernandes, da UERJ, e Tanya Amara Felipe, da UPE, da tríade de linguistas que marcou a configuração discursiva e as ações de importantes ativistas surdos no sentido da luta pelo reconhecimento da libras com base no seu estatuto de língua. No caso de Ferreira Brito e Fernandes, a interação com militantes do movimento surdo, deu-se primordialmente nas atividades acadêmicas desenvolvidas na UFRJ e na UERJ, respectivamente, sublinhando-se o fato de que Fernandes, a pedido da FENEIS, elaborou o parecer, atestando o caráter linguístico da língua de sinais utilizado pelos surdos brasileiros que embasou a justificativa do projeto de lei que deu origem à lei de libras (FERNANDES, 1994). Já Felipe conferiu um novo sentido a este processo de aproximação entre academia e movimento, ao se engajar diretamente na concepção, implantação e coordenação do Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda (GP Libras) da Feneis, congregando pesquisadores ouvintes e surdos, como Myrna Salerno Monteiro.

Funcionando informalmente desde 1992 e institucionalizado em 1993, o GP Libras foi responsável pela produção do primeiro documento da FENEIS no qual se proclama a demanda pelo reconhecimento da libras, fundamentada essencialmente em argumentos linguísticos e na visão socioantropológica da surdez. Trata-se do documento institucional *As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos*, de 19 de abril de 1993, elaborado por Felipe (FENEIS, 1993).

Seguem, ao trabalho de Brito, os trabalhos de Felipe (1998), Karnopp (1994, 1999) e Quadros (1997, 1999). Quadros (2012) caracteriza estas autoras como pertencentes a uma segunda fase dos estudos linguísticos da libras. Em linhas bem gerais, a pesquisa de Felipe versou sobre classes de verbos da libras, a de Karnopp sobre a aquisição de um dos parâmetros fonológicos, a configuração de mão, e o de Quadros sobre a aquisição e descrição da estrutura sintática da libras.

Quadros (2012) considera que, a esta segunda fase, seguiu-se uma terceira (a contemporânea), fortemente marcada por uma das mais importantes conquistas políticas da comunidade surda brasileira: a Lei de Libras, em 2002 (Lei 10.436/2002) e sua regulamentação, em 2005 (Decreto 5626/2005), o que culminou com a criação do curso de Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 2005. Além de ser pioneira na promoção de educação superior para estudantes surdos, a UFSC também

vem se tornando um importante centro de pesquisas linguísticas sobre a libras. Entre os trabalhos científicos realizados lá recentemente, destaca-se o da pesquisadora surda Heloíse Gripp Diniz, sobre mudanças diacrônicas na libras.

Com estas conquistas políticas, a pesquisa linguística no Brasil vem ganhando cada vez mais fôlego e se desenvolvendo, não apenas na UFSC, atualmente um importante núcleo de pesquisas em aquisição de libras como primeira língua, mas, também, em outros importantes centros de pesquisa no país. Entre estes centros, está a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) onde foram realizados dois estudos sobre a gramática da libras. Arroteia (2005) descreve como se dá a negação sentencial em libras e Veloso (2008) analisa o sistema de classificadores nesta mesma língua.

Além da Unicamp, a Universidade de São Paulo (USP) também conta com um grupo de pesquisa linguística sobre a libras. Este grupo é liderado pelos professores Leland McCleary e Evani Viotti, que vêm se dedicando, basicamente, a importantes tópicos: a questão da transcrição de dados da libras (McCLEARY e VIOTTI 2007; McCLEARY, VIOTTI e LEITE 2010) e à relação entre língua de sinais e gesto (McCLEARY e VIOTTI 2010, 2011). Além deles, alunos pertencentes a este mesmo grupo vêm desenvolvendo pesquisas em aspectos variados da gramática da libras. Xavier (2006) apresenta uma primeira descrição fonético-fonológica dos sinais da libras. Moreira (2007) oferece uma primeira descrição da dêixis de pessoa nesta mesma língua, pelo estudo de pronomes e verbos indicadores. Leite (2008) discute a segmentação da sinalização, a partir da conversação espontânea entre surdos e, mais recentemente, Barbosa (2013) trata do processo de referenciação em narrativas contadas em libras.

Se os estudos das línguas de sinais, de forma geral, ainda estão em sua infância, em comparação ao estudo das línguas orais, pode-se dizer que o estudo da libras acabou de nascer. Pouco se sabe ainda sobre as características gramaticais desta língua. Pouco se sabe sobre seus aspectos históricos, sociolinguísticos, pragmáticos, entre outros. Entretanto, as conquistas sociais e políticas da comunidade surda, o maior acesso dos surdos ao ensino superior público e, sobretudo à pós-graduação, nos permite antever um futuro promissor nesta área, uma vez que isso deve fazer crescer o interesse pela língua de sinais brasileira em todo o país.

5. Considerações Finais

A lei de libras foi, sobretudo, uma conquista do movimento social surdo. Este se originou nos anos 1980 e, embora os entraves iniciais, seu percurso de desenvolvimento foi admirável. Um dos pontos altos foi a tomada da Feneida das mãos de dirigentes ouvintes. Apropriando-se dela, os ativistas surdos transformaram-na em Feneis, tornando-a a principal organização do movimento. Já contando com os recursos da Feneis, a força reivindicativa dos ativistas surdos foi progressivamente se concentrando na demanda do reconhecimento jurídico pelo Estado brasileiro, da forma de comunicação em sinais que muitas pessoas surdas utilizavam para se comunicarem umas com as outras, expressando e transmitindo seus pensamentos e sentimentos. Esta bandeira foi tradicionalmente chamada de “oficialização da libras” e, em torno dela, convergiram diversos atores sociais que compuseram uma multifacetada teia de relações entre indivíduos, grupos e associações de surdos.

Nos anos 1990, mais nitidamente a partir de 1993, houve uma guinada discursiva no interior do movimento, assinalada pelo documento *As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos* (FELIPE, 1993), que fora produzido pelo GP Libras da Feneis, um exemplo de simbiose do movimento social e da academia. Com o passar dos anos, os militantes do movimento aderiram cada vez mais ao discurso enunciado neste documento, no qual os surdos são essencialmente descritos como membros de uma minoria linguística e cultural.

Na interação com os intelectuais que partilhavam esta concepção, os ativistas surdos reconfiguram progressivamente os seus elementos discursivos e quadros interpretativos sobre a surdez e a língua de sinais. Aos poucos, o discurso que Silva (2012) bem categorizou como surdez, como particularidade étnico-linguística se afirmou e se consolidou como a ideologia dominante do movimento social. Tratava-se, agora, de defender a oficialização da libras, em nome de seu estatuto linguístico, comprovado pelos linguistas, e por que ela representava o elemento constitutivo e produtor de uma cultura surda, de uma identidade surda. Este discurso ganhou cada vez mais visibilidade, na medida em que penetrou e se multiplicou fortemente na academia, nas suas linhas de pesquisa, nos eventos, nos cursos e nas publicações científicas.

Para tanto, foi de fundamental importância a constituição, na academia, do campo da pesquisa linguística sobre a libras, destacando-se, dentre outros trabalhos, a produção científica de pesquisadores vinculados a grupos de pesquisa estruturados na UFRJ,

Unicamp, USP e UFSC. Ainda que os estudos linguísticos da libras se encontrem em fase de desenvolvimento, seus resultados têm sido promissores e se constituem verdadeiros faróis para a construção dos sentidos da luta contemporânea dos ativistas do movimento social surdo, pela garantia da implementação de políticas públicas que contemplem a educação bilíngue para surdos e outros direitos correlatos que respeitem os pressupostos da concepção dos surdos como minoria linguística e cultural.

A história da lei de libras, assim como das iniciativas pós-lei de libras – com destaque ao admirável *Setembro Azul* – são profundamente marcadas pela ação coletiva do movimento social surdo, desde as lideranças surdas mais conhecidas, os ouvintes mais notórios, até os ativistas surdos quase anônimos, os participantes esporádicos e simpatizantes da causa dos surdos, todos que, enfim, transformaram esse movimento em uma força reivindicativa e propositiva que tem sido capaz de produzir e propalar novos códigos culturais, acarretando expressivas transformações culturais, sociais e políticas relacionadas à surdez, à língua de sinais, à educação dos surdos, enfim, à vida de milhares de surdos brasileiros.

6. Referências

ALBRES, N. A. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2007.

ARROTEIA, J. **O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB)**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2005.

BARBOSA, T. B. **Uma descrição do processo de referenciação em narrativas contadas em língua de sinais brasileira (libras)**, 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BATTISON, R. Phonological deletion in American Sign Language. **Sign Language Studies**, 5, p. 1-19. 1974.

BERENZ, N. The case for Brazilian sign language: A deaf community finds its voice. In: Kibbee, D. A. (Ed.). **Language legislation and linguistic rights: selected proceedings of the language legislation and linguistic rights conference**. Amsterdam: Benjamins, 1998. p. 269-287.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes**. Tese (Doutorado

em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

DINIZ, H. G. **História da Língua de Sinais Brasileira (Libras):** um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

FELIPE, T. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

FELIPE, T. A. Políticas Públicas para inserção da libras na Educação de surdos. **Espaço:** informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 33-47, jan./dez. 2006.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Relatório anual 1987. Rio de Janeiro, 1987.

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos. Rio de Janeiro, 1993.

_____. Relatório anual de 1994. Rio de Janeiro, 1994.

_____. Campanha nacional quer oficialização da Libras. Jornal da Feneis, Rio de Janeiro, n. 6, p. 4, nov. 1995.

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A educação que nós surdos queremos. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1999.

_____. **Revista da Feneis**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 4-5, abr./jun. 2002.

FERNANDES, E. Parecer Solicitado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo sobre a Língua de Sinais Usada nos Centros Urbanos do Brasil. **Revista Integração**, Brasília - MEC, v. 5, n. 13, p. 18-21, 1994.

FERREIRA BRITO, L. **Legislação e a língua brasileira de sinais.** São Paulo: Ferreira e Bergoncci Consultoria e Publicações, 2003.

FERREIRA-BRITO, L. (1990) Epistemic, Alethic, and Deontic Modalities in a Brazilian Sign Language. In: S. D. Fisher and P. Siple (eds.) **Theoretical Issues in Sign Language Research**. Vol. 1. University of Chicago Press, 1990.

HOEMANN, H. ; OATES, E. ; HOEMANN, S. **Linguagem de sinais do Brasil.** Porto Alegre: Centro Educacional para Deficientes Auditivos, 1983.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS:** estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 1999.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. (1979) **The Signs of Language**. Cambridge: Harvard University Press.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010.

LEITE, T. A. de. **A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras)**: um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

McCLEARY, L. E. O dicionário e a padronização. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (Ed.). **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo do Surdo em Libras**. São Paulo: Edusp/IMESP, p. xxiii, 2004.

McCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada : um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB), 73-96. *In*: **Bilinguismo dos surdos**: questões linguísticas e educacionais, 2007.

McCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. **Sign-gesture symbiosis in Brazilian Sign Language narrative**, 181-201. *In* Meaning, Form, and Body. 2010.
<http://csli-publications.stanford.edu/site/9781575865959.shtml>

McCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas, 289-304. *In*: **Revista de Estudos Linguísticos Veredas** 15 (1), 2011.

McCLEARY, L. E.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: A questão da transcrição dos dados, 265-289. *In*: **Alfa** 54 (1), 2010.

MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, São Paulo, v. 71, n. 89, p. 49-66, 1989.

_____. A strange kind of newness: what's 'new' in new social movements. *In*: LARANA, E.; JOHNSTON, H.; GUSFIELD, J. R. (Ed.) **New social movements: from ideology to identity**. Philadelphia: Temple University Press, 1994. p. 101-130.

_____. **Challenging codes**: collective action in the information age. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 279-289, 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/index.php>>. Acesso em: 22/10/2007.

MOREIRA, R. L. **Uma Descrição da Dêixis de Pessoa na Língua de Sinais Brasileira (LSB)**: Pronomes Pessoais e Verbos Indicadores. 150 f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, R. B. **A visão parcial da deficiência na imprensa**: revista Veja (1981-1999), 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **O Poder em Movimento**: movimentos sociais e confronto político. Tradução de Ana Maria Sallum. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OBERSCHALL, A. **Social Movements**: ideologies, interests, and identities. New Brunswick, NJ: Transaction Books, 1993.

QUADROS, R. M. de: **Phrase structure of Brazilian sign language**. Tese de Doutorado. PUCRS, Porto Alegre, 1999.

QUADROS, R. M. de. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação de Mestrado. PUCRS, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M. Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros. **ReVEL**, vol. 10, n. 19, 2012 [www.revel.inf.br].

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 26, n. 69, maio/ago. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200003 >. Acesso: 10 jul. 2011.

_____.; CERNY, R. Z. ; PEREIRA, A. T. C. Inclusão de Surdos no Ensino Superior por meio do uso da tecnologia. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 32-57. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos3.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

SCHIMITT, D. História oral: as narrativas da primeira turma de surdos de Santa Catarina. In: Encontro Regional Sul de História Oral, 4, 2007, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: CFH/UFSC, 2007. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Deoniso%20Schmitt.pdf>>. Acesso em: jan. 2009.

SILVA, C. A de A. ; ASSÊNSIO, C.; SANDES, L., ALMEIDA, P. Dia do Surdo na Avenida Paulista: etnografando a mobilização política pelas escolas especiais. In: **Ponto Urbe**: Etnotícia. 2009. Disponível em <http://www.pontourbe.net/etno-noticia/46-dia-do-surdo-na-avenida-paulista-etnografando-a-mobilizacao-politica-pelas-escolas-especiais>

SILVA, C. A. de A.; ASSÊNSIO, C. B.. Setembro Azul: mobilização política nacional a favor das escolas bilíngues para surdos. In: **Ponto Urbe**: Etnográficas. 2011. Disponível: <http://www.pontourbe.net/edicao9-etnograficas/215-setembro-azul-mobilizacao-politica-nacional-a-favor-das-escolas-bilingues-para-surdos>.

SILVA, C. A. A. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W. C. **Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf.** New York: Buffalo University, 1960.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2008.

TARROW, S. **O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político.** Tradução de Ana Maria Sallum. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VALVERDE, F. M. Ações para a legalização da LIBRAS. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES*, 5, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, INES, 2000, p. 35-39.

VELOSO, B. S. **Construções Classificadoras e Verbos de Deslocamento, Existência e Localização na Língua de Sinais Brasileira.** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, 2008.

XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras)** 175f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CONCEITO DE LÍNGUA MATERNA, PRIMEIRA LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA SURDEZ

*Ana Cristina Queiroz Agria
Universidade Anhembi Morumbi – UAM*

*Claudia Regina Vieira
Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP – EAFEUSP*

Resumo

Este capítulo apresenta os conceitos de Língua Materna e primeira língua e, a partir destas definições, propõe uma reflexão sobre as línguas implicadas na situação de ensino-aprendizagem das pessoas surdas, a saber: Língua de Sinais como língua adquirida naturalmente pelos surdos e Língua Portuguesa como língua utilizada pela maioria da comunidade brasileira, na qual os surdos estão inseridos. A discussão nos mostra como isto vem sendo construído e os caminhos que estão sendo percorridos por pesquisadores, para tentar descobrir a melhor forma de inserir os surdos ao mundo letrado e com uma participação mais efetiva na vida da comunidade.

Palavras-chave: língua materna, ensino-aprendizagem, identidade.

1. Introdução

A Língua de Sinais utilizada no Brasil teve seu reconhecimento pela lei 10.436/02, que diz em seu Art. 1º:

É reconhecida, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Esta lei, fortalece o movimento pela construção de uma abordagem bilíngue na educação de surdos. A abordagem bilíngue aponta a Língua de Sinais como primeira língua – L1 – dos surdos, e como segunda língua – L2 – aquela, que é a oficial do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Desta forma, garantir-se-á ao indivíduo, o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos primordiais para a compreensão do mundo, pois depende da língua para alicerçar estes aprendizados.

O decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, da maneira como está proposto, ressalta a importância da Libras na educação das pessoas surdas. Destaca especificamente a necessidade de se implantar a educação bilíngue, na qual se faz presente a Libras e a Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, está claramente motivado pela perspectiva da inclusão.

Outro ponto importante contemplado no decreto é a discussão sobre o bilinguismo e a viabilização de escolas bilíngues para surdos e ouvintes.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução, utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

O decreto prevê escolas e classes de educação bilíngue, mas quando falamos de educação de surdos e no uso da Língua de Sinais, como isso aconteceria? A Libras é uma língua espaço-visual, enquanto a Língua Portuguesa é oral-auditiva, por isto o decreto indica o trabalho na escola com a modalidade escrita da língua portuguesa.

Interessante destacar que tanto a lei 10.436/02 quanto o decreto 5.626/05 não se referem aos *status* da língua de sinais, apenas indicam que, no trabalho com educação bilíngue, a Libras e a Língua Portuguesa devem ser línguas de instrução e que, de forma alguma, a Libras pode substituir a Língua Portuguesa.

O artigo 14, do capítulo IV, considera "o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas" (BRASIL, 2005). Qual o *status* da língua de sinais na educação dos surdos? Sabemos que a Libras é uma língua natural, desta forma, seria adequada sua denominação como "língua materna" ou como "primeira língua"?

A despeito de toda a discussão levantada até o momento, a Libras não conseguiu se firmar no cenário escolar como uma língua de instrução, capaz de circular em todos os espaços da escola para dar conta de mediar a aprendizagem dos alunos surdos, principalmente por conta do preconceito que ainda a cerca.

Conforme nos esclarece Quadros (2006), a maneira como a língua aparece, no ambiente e nas atividades escolares, influencia as funções que a língua desempenhará fora destes espaços. Pensar escolas bilíngues implica em compreender esta língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da instituição.

As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos, dependendo da proposta da escola. Isto vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Estes fatores, provavelmente, serão influenciados pelas funções que as línguas desempenham fora da escola (QUADROS, 2006, p.18-19).

A autora, inclusive, nos mostra alguns exemplos de como esta educação bilíngue acontece no Brasil e como ela ainda é algo em construção e plural e como ainda depende da interpretação de cada administração.

No caso do aluno surdo, a educação bilíngue vai apresentar diferentes contextos, dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos. Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. Há, ainda, estados em que professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação (QUADROS, 2006, p. 19).

O bilinguismo diglótico tem sido apontado como o mais adequado para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos. Moura (2008), apoiada em estudos de Finau (2006), esclarece que, neste tipo de bilinguismo, o surdo utiliza a Libras, em todas as situações, assim como a criança ouvinte utiliza a Língua Portuguesa, na modalidade oral. “Para os surdos, o português é ensinado de forma sistemática na modalidade escrita, desempenhando o papel de segunda língua” (MOURA, 2008, p. 3).

Por isto, apenas aceitar a Língua de Sinais não resolve e não caracteriza o trabalho em uma abordagem bilíngue, pois é preciso aceitar tudo aquilo que a língua traz como consequência, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito. Mas é também pensar na outra língua, na Língua Portuguesa, e organizar as atividades, entendendo que esta é a segunda língua, devendo, pois, ser utilizada de maneira acessível ao surdo.

Por todo este histórico apresentado, tentaremos, neste texto, refletir sobre o conceito de língua materna e primeira língua, sua tênue distinção, analisar e problematizar as implicações que os conceitos acarretam quando aplicados a contextos de surdos usuários de línguas de sinais no Brasil.

2. Surdez como uma constituição particular para o processo de aquisição de linguagem

Enquanto a maioria ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral-auditiva, os surdos utilizam uma língua de modalidade visual-motora, com estrutura e gramática próprias. Entretanto, ela ainda não é valorizada como tal, e muitas vezes tem seu *status* de língua questionado.

Há uma longa tradição segundo a qual se pressupõe que a fala seja a modalidade primária para a representação da língua, e que, portanto, a fala seja sinônimo de língua. É uma tradição, igualmente longa, segundo a qual a escrita é reconhecida como um sistema secundário. Não surpreende, portanto, que, quando as pessoas encontram pela primeira vez a modalidade sinalizada, elas acabem pressupondo que a relação entre fala e sinal é a mesma que entre fala e escrita (WILCOX e WILCOX, 2005, p. 33).

Ocorre que, vivendo numa sociedade de maioria ouvinte, não se acredita que a Língua de Sinais seja realmente uma língua completa e possa suprir as necessidades

comunicativas e cognitivas dos surdos; por isto, ela é vista e tratada como uma pseudo-língua ou língua pobre. Embora hoje tenha um pouco mais de visibilidade por conta da lei, a Língua de Sinais ainda é utilizada como ferramenta para alcançar a oralização e a Língua Portuguesa, o que, de acordo com Gesueli (2003), não resulta em sucesso na maioria das vezes. Este problema limita as possibilidades de uma educação bilíngue.

O decreto 5626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, da maneira como está proposto, ressalta a importância da Libras na educação das pessoas surdas. Destaca especificamente a necessidade de se implantar a educação bilíngue, na qual se faz presente a Libras e a Língua Portuguesa.

Entende-se assim que, embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma Língua de Sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas (PEIXOTO, 2006, p. 206).

Esta visão nos remete à necessidade de exposição e aquisição da Libras por crianças surdas, precocemente, bem como de estratégias para o aprendizado da Língua Portuguesa, de forma eficaz.

A Língua de sinais apresenta, como qualquer outra língua, um período crítico para sua aquisição e se trata de uma forma de comunicação natural para o qual o sujeito surdo está mais preparado, levando-se em conta a noção de conforto estabelecido diante de qualquer tipo de aquisição na tenra idade.

A abordagem enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin tem importante contribuição e nos ajuda a pensar sobre esta problemática: como são as vivências de uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa pelos surdos; as condições que são oferecidas para a continuidade destas vivências; as concepções de língua e comunicação que estabelecem socialmente e o valor que é atribuído a cada uma das línguas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa, no contexto diário e discursivo.

Para Bakhtin (2009), a prática viva da língua constitui o sujeito e faz com que este se comunique sem notar as regras linguísticas que incorporou. Ele não concebe a língua como um sistema abstrato de formas normativas, ao qual o falante recorre para dizer o que pretende e assim se comunicar.

Na vivência concreta da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. [...] É por isto que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2009, p. 98).

Conceber, desta forma, a Libras e o *status* por ela assumido socialmente traz consequências importantes ao considerarmos a centralidade da linguagem para a constituição dos sujeitos e para o desenvolvimento das diferentes práticas socioculturais (entre elas as de ensino-aprendizagem).

Uma das críticas tecida por Bakhtin diz respeito à visão sincrônica do sistema da língua, que se separa da realidade histórica e mutável desta e das transformações que os falantes impõem ao longo do tempo. Isto porque, ele afirma que a língua não é simplesmente transmitida aos indivíduos, sob uma forma “pronta” para uso. Eles a empregam conforme passam a fazer parte da corrente verbal de uma comunidade linguística.

Para ele, embora a consideração da língua seja indispensável, os processos de comunicação verbal só podem ser plenamente compreendidos se forem considerados da perspectiva discursiva e enunciativa. As pessoas envolvidas no ato comunicativo não usam itens lexicais ou unidades linguísticas: elas dialogam por enunciados.

No dialogismo, existe uma preocupação com a alteridade, isto é, com o outro, ponto extremamente importante da teoria, já que nos constituímos nas relações e por meio delas. “Bakhtin afirma que as relações dialógicas são sempre originais e não podem ser reduzidas a relações lógicas, estritamente linguísticas, psicológicas ou mecânicas” (PINTO, 2010, p. 52).

Este outro é nosso interlocutor, que nos responde de diversas formas quando utilizamos a linguagem para a comunicação. Nossos enunciados podem causar estranhamento, aceitação, negação e, todas estas manifestações têm muito a ver com a qualidade do que enunciamos.

Nesta concepção, o sujeito é constituído nas relações sociais concretas; nunca é monológico, mas sempre dialógico. Ele se forma de diversas vozes, na polifonia que marca seu discurso. É um sujeito ativo-responsivo, participante do diálogo, que carrega uma infinidade de vozes que intervêm na sua relação com os outros e na formação de sua consciência.

Como lembra Lodi (2005), para Bakhtin a língua é algo vivo que se modifica cada vez que dela nos utilizamos, e as relações travadas socioculturalmente agem sobre nossa constituição linguística. Neste plurilinguismo, “a própria diversidade, as diferentes linguagens em circulação em todas as esferas sociais [...] propiciam que a língua se mantenha viva e em constante movimento” (LODI, 2005, p. 415). Entrelaçado a este plurilinguismo dialogizado está uma correlação de forças da vida social que têm caráter centrípeto e centrífugo, ou seja, que desencadeiam movimentos de integração e desintegração da língua mais ou menos intensos, conforme diferentes conjunturas e momentos históricos.

De acordo com a mesma autora, para Bakhtin, existem forças que criam um núcleo de defesa da língua, de centralização linguística e sociocultural, que se relacionam também à manutenção da ideologia dominante. Por outro lado, ocorrem sempre outros movimentos que variam em intensidade na dependência das condições concretas da vida social e que configuram processos de desunificação e descentralização.

Quando lidamos com o bilinguismo dos surdos (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), precisamos entender que língua é algo complexo, por isto trouxemos Bakhtin como referência, no entanto é mister compreender que não é possível realizar sobreposição das línguas, pois as estruturas e modalidades são diferentes e, por isto, a maneira de expressão também se constituirá de forma diferente. É preciso muita cautela para que não haja descaracterização da Libras em detrimento da língua majoritária do país.

A constituição particular para o processo de aquisição de linguagem pelas crianças surdas é dependente do espaço social a que estão inseridas, da qualidade interativa a que são expostas, e de seus interlocutores que devem ser, preferencialmente, surdos adultos, em conjunto com professores bilíngues.

Como toda relação é perpassada pela linguagem, nas interações constitutivas de cada um e de todos como grupo, a Libras torna-se central. Além disso, sua

apropriação pelas crianças abre a possibilidade de os alunos constituírem-se sujeitos de uma cultura que se configura, conforme Quadros (2011, p. 34), multifacetada e com características que lhe são específicas. (LODI, ROSA e ALMEIDA, 2012, p. 7).

Os autores discutem o papel deste outro surdo adulto, para a constituição do eu surdo e da interação das crianças surdas com outras crianças surdas, por intermédio da Libras, nas brincadeiras e atividades vão constituindo suas subjetividades "possibilitam às crianças a apropriação de práticas discursivas específicas deste grupo social e, portanto, dos aspectos culturais determinantes e determinados pela Libras" (LODI, ROSA e ALMEIDA, 2012, p. 7).

Essa perspectiva conceitual é especialmente importante para a interpretação do “encontro” de duas línguas, como uma marca de diferença de poder, no contraditório espaço social.

3. A Língua Materna/ primeira língua e a Segunda Língua do Sujeito Bilíngue

Como já iniciamos a discussão neste capítulo, para nós a língua é a “fundadora do sujeito” (ORRÚ, 2010, p. 109), por isto, discutir língua materna na perspectiva da surdez é muito importante.

Autores como Spinassé (2006) já nos alerta que a definição dos conceitos de Língua Materna e Segunda Língua são peculiares e difíceis, no entanto, propomo-nos a realizar uma breve apresentação destes conceitos para uma posterior reflexão.

Num primeiro momento por conta das coincidências semânticas, podemos, levemente, pensar que a língua materna é a língua da mãe. Na verdade isso não é correto nem sempre a língua materna é a língua da mãe e sequer a primeira língua aprendida pelo indivíduo.

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do país, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter

mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

O conceito de língua materna, então, está relacionado à língua utilizada no dia a dia pela comunidade - se uma criança nasce e mora na China até cinco ou seis anos de idade, filha de pais chineses, certamente adquire a língua chinesa, que, neste caso, é a língua dos pais e da comunidade a sua volta. O mesmo acontece com a criança brasileira ouvinte que nasce no Brasil, filha de pais brasileiros e adquire a língua portuguesa como sua língua materna. No Brasil, fala-se português que é a língua materna da maior parte dos brasileiros, e que também é a língua oficial e, ao mesmo tempo, a língua nacional.

A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia a dia (SPINASSÉ, 2006, p. 4).

Como seria então para os surdos nascidos nas famílias de ouvintes? Na maioria dos casos, os surdos não são entendidos como surdos por estas famílias que, a princípio, desconhecem a Língua de Sinais e investem na “normalização” deste sujeito para que se adeque às condições linguísticas da família. A língua da mãe assim como a língua da sociedade é a língua portuguesa, mas seria esta a língua materna para o surdo?

Alguns estudos, como o de Brito (1993), já comprovam que, se o surdo for exposto à Língua de Sinais o mais precocemente possível, adquirirá o mesmo nível de linguagem de um ouvinte, porém é um equívoco imaginar que, por ser surdo, o indivíduo domine automaticamente a Libras. É necessária uma longa vivência de uso, e quanto mais longo for este processo, maiores serão as consequências para o desenvolvimento linguístico deste sujeito, conforme nos apontam os estudos de Lodi, Harrinson e Campos (2002).

As condições de aquisição da língua materna, ou melhor, os traços que a caracterizam – primeira língua aprendida “naturalmente” na interação em um ambiente “familiar” –, conferem-lhe um valor afetivo especial para o desenvolvimento do indivíduo (ALTENHOFEN, 2004, p. 5).

Os surdos filhos de pais usuários de Libras, certamente não terão a língua portuguesa como língua materna devido ao ambiente linguístico favorecedor para aquisição da língua de sinais, ela será a língua aprendida naturalmente pelo surdo é ela quem proporcionará uma relação afetiva direta e constituirá este sujeito.

Quando tratamos das questões da surdez e como vimos na discussão acima, por lidarmos com um grupo essencialmente bilíngue por natureza, é necessário definir então os termos língua materna, primeira língua (L1) e segunda língua (L2).

Podemos dizer que língua materna é “a primeira língua aprendida no lar” (ALTENHOFEN, 2004). No entanto, crianças surdas acabam não aprendendo nenhuma língua no lar, já que não têm acesso à língua falada pelos pais. Na verdade, é no momento da escolarização que o problema da “falta” de língua parece mais grave e muitas vezes é só neste momento que esta criança começa a aprender uma língua.

As condições de aquisição da língua materna, ou melhor, os traços que a caracterizam – primeira língua aprendida "naturalmente" na interação em um ambiente "familiar" –, conferem-lhe um valor afetivo especial para o desenvolvimento do indivíduo (ALTENHOFEN, 2004, p. 2).

Por isto, é muito comum encontrarmos o termo “língua materna” para se referir à Língua de Sinais, que já sabemos é a responsável pela organização e estruturação do pensamento nas crianças surdas e também a língua que pode ser adquirida naturalmente, uma vez que não oferece impedimentos sensoriais para sua aquisição.

A discussão sobre língua materna, no entanto, é bem complexa e muitos estudos têm sido feitos para conceituá-la melhor, principalmente no caso de pessoas bilíngues. Constatamos que o conceito de língua materna é um conceito polissêmico.

Desta forma, cabe à língua oficial do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, o papel de L2, que significa a língua para comunicação com a comunidade em geral e principalmente como língua responsável pelo registro escrito. A L2 é a segunda língua dos sujeitos.

Uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a

integração social. Para o domínio de uma (segunda língua) SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

No caso dos surdos, então, quando dizemos que a Língua Portuguesa é a L2, estamos afirmando que este aprendizado é sistematizado e acontece amparado pela L1 que, como já dissemos, estrutura o pensamento.

A metodologia aplicada para este aprendizado é diferente, porém, esta L2 é aprendida para que algumas situações no campo social aconteçam. A leitura dos materiais produzidos como livros didáticos, literatura, manuais etc. Para se apropriar dos conhecimentos e das informações que a comunidade produz, os surdos precisam conhecer e dominar a língua majoritária.

Hoje já podemos afirmar que a Língua de Sinais é aceita como a L1 para as pessoas surdas e que as pesquisas estão focadas para determinar como então trabalhar para que a Língua Portuguesa seja aprendida como L2, quais as metodologias e os procedimentos de ensino devem ser adotados para que os surdos consigam exercer o domínio da L2.

As decisões educacionais não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promovem aos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para eles. Essa consciência social, discutida nas interações entre sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais sobre o que significa tornar-se bilíngue, pois aprender uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por essa língua e determinantes dela (LODI, 2005, p. 420).

O uso da Língua de Sinais é muito mais que inserir sinais isolados dentro de atividades. Sua aquisição requer muito mais que exercícios; requer contato com usuários da língua, requer o *outro* que introduza a criança no mundo conceitual pela vivência de uso da língua.

Para realizar o bilinguismo dentro das escolas, é preciso assumir a participação de duas línguas, garantindo o conhecimento de cada uma e refletindo sobre o *status* de cada uma no processo de aprendizagem.

4. Status Sócio-Educacional das duas línguas em uma educação bilíngue

Na educação dos surdos, a Libras demorou a conquistar espaço e, durante este tempo, em que a comunidade tentou se estruturar e lutar pela aceitação de sua língua, a Língua Portuguesa lhe foi imposta como aquela a ser aprendida como primeira língua, por ser a língua da maioria e porque se acreditava que era possível chegar a ela sem o intermédio da Língua de Sinais que nem era considerada língua, mas gestos ou uma forma rudimentar de comunicação.

Dada à maneira como transcorreu a história da educação dos surdos, encontramos muitos resquícios de concepções que atrapalham o processo de desenvolvimento e impedem a abertura de espaço a um novo olhar, para a realização de suas possibilidades.

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência quanto pela cultura social vigente, que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p. 7).

Considerando como as escolas que trabalham numa perspectiva voltada à inclusão vêm sendo organizadas, constata-se que os gestores e professores pouco conhecem a realidade dos surdos. Limeira de Sá (2002), ao realizar uma enquete com os professores da rede de ensino de Manaus, relata a existência de estereótipos e preconceitos sobre os surdos e seu aprendizado, bem como o não reconhecimento da Língua de Sinais como língua do pensamento da pessoa surda e com alto grau de complexidade como qualquer língua oral. Embora existam exceções, os surdos ainda são vistos como deficientes, pessoas que aprendem mais devagar e com limitações inerentes à surdez.

Nesta linha, a discussão de Souza e Góes (1999) ilustra bem a visão estereotipada sobre o surdo e a surdez que temos observado no contato com alguns professores no município de São Paulo:

[...] frente a um tal quadro, as professoras se sentem desconcertadas, não preparadas e sem o amparo para dar conta do desafio hercúleo de lidar, numa classe, com 30 ou 35 crianças marcadas por singularidades. Suas perguntas quase sempre revelam um não saber o que fazer. Muitas delas, sem conhecimento elementar sobre a surdez; algumas fazem considerações ingênuas sobre a leitura labial: pressupõem que a criança sabe naturalmente a língua falada e que, para compreendê-la, o surdo apenas precisa ler os lábios (como se a natureza provesse por compensação e por si mesma tal habilidade). Outras acreditam que, se uma fonoaudióloga propiciar um bom treino de leitura orofacial, tudo o mais se resumirá numa decodificação cem por cento perfeita do enunciado oral (como se a língua se reduzisse a um código cujos elementos se combinassem de uma forma una e transparente à razão) (SOUZA e GÓES, 1999, p. 173).

O entrave em que se encontra a educação de surdos é grande, pois, de um lado, existem as propostas inclusivas que ainda estão sendo experimentadas sob condições insuficiente e, de outro, existe a escola especial, que por muito tempo foi responsável por essa educação, sem, no entanto, conseguir promover mudanças significativas e garantir o aprendizado, devido à visão oralista adotada, em suas diferentes versões, de acordo com discussões da história da educação dos surdos apresentadas por diversos autores (por exemplo, FERREIRA BRITO, 1993; GOLDFELD, 1997; MOURA, 1999; SKLIAR 1999; LIMEIRA DE SÁ; 2002).

Das questões examinadas até aqui, pode-se destacar dois problemas inter-relacionados:

O primeiro está em que a mera consideração da “entrada” da Língua de Sinais na escola é insuficiente para proporcionar uma educação bilíngue, pois o efetivo uso de uma língua, num ambiente, implica um conjunto complexo de fatores, e são necessárias mudanças maiores que a presença de novos profissionais educadores como o intérprete e o educador surdo. Mesmo esta presença não tem sido garantida na prática; por exemplo, ou a escola ainda não conta com intérpretes, ou o número destes é insuficiente, ou sua atuação é mal caracterizada (LACERDA, 2000).

Na verdade, no Brasil, atualmente, a formação do ILS vem se dando em serviço, na atividade prática e poucos são os cursos oferecidos voltados para essa formação. [...] mas cabe ressaltar que as primeiras iniciativas de instituições de ensino superior em oferecer cursos específicos para essa

formação são bastante recentes, iniciadas já no século XXI: alguns cursos em caráter de especialização (LACERDA, 2008, p.12).

O segundo problema diz respeito à forma como está sendo concebida e organizada a “escola inclusiva”, resultando numa realidade insatisfatória em que as necessidades educacionais especiais não são atendidas e, portanto, o aluno não encontra condições para uma efetiva aprendizagem (LACERDA e LODI, 2007). “A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno” (LACERDA, 2006, p. 174).

O intérprete educacional é importante para que o aluno tenha acesso aos conteúdos programáticos, no entanto, é essencial salientar que:

[...] a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros (LACERDA, 2006, p. 177).

Mesmo na proposta de educação bilíngue para os surdos, as duas línguas envolvidas mantêm, como esperado, relações de poder e dominância. A Língua Portuguesa, do grupo social majoritário, sempre foi entendida como a língua maior, e a língua dos surdos, grupo minoritário, ou não é reconhecida como tal, ou, quando chega a ser de fato reconhecida, tende a ficar numa posição hierarquicamente subordinada à língua hegemônica.

5. Considerações Finais

A maioria de surdos vai descobrindo e constituindo sua identidade, no momento em que entra em contato com a língua de sinais, que é aprendida naturalmente no contexto das relações sociais e na interação com o outro. Eles percebem que os valores sócio-histórico-cultural, associados ao universo ouvinte não são os mesmos do universo surdo.

A tarefa da escola, em relação à língua de sinais denominada, então, L1 da comunidade surda, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua

competência comunicativa e possa usá-la com segurança, nos diversos contextos sociais.

O problema é que, a grande maioria envolvida no processo educacional dos surdos, desconhece a Língua de Sinais em sua totalidade, e ainda acredita ser um código utilizado pelas pessoas surdas para apenas aprender o português. Como apresentamos nos tópicos anteriores, a legislação reconheceu a Libras como a língua da comunidade surda, mas os usuários desta língua ainda sofrem com o descrédito na sua capacidade de alcançar sucesso escolar, no mesmo grau que os ouvintes. A Libras ainda é entendida como insuficiente para o desenvolvimento educacional e social.

O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos (LACERDA, 2006, p. 177).

Para os surdos, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deve ser diferenciado e isto causa, no ambiente escolar, uma necessidade de movimentação. O currículo em escolas de ouvintes está estruturado de forma a trabalhar a Língua Portuguesa como língua materna. No entanto, já entendemos que, para o surdo, a Língua Portuguesa é L2 e, por isto, uma mudança deve ser realizada não apenas no espaço, mas no jeito de ensinar.

Desse modo, pode-se dizer que há aspectos da escolarização que exigem uma abordagem diferenciada entre surdos e ouvintes, quando se almeja formar cidadãos com direitos igualitários de acesso aos conhecimentos. Práticas educacionais em sala de aula que atentem para as particularidades dos sujeitos ouvintes e dos surdos requerem um planejamento muito cuidadoso, que nem sempre são percebidos pelos professores e possíveis de serem desenvolvidos (LACERDA e LODI, 2008, p. 7).

Para que isto seja possível, é imprescindível pensar no *status* que as línguas desempenham nesse processo. Não é só entender que a Língua de Sinais é L1 para os

surdos, mas realmente viabilizar que esta língua faça parte das atividades e do dia a dia deste aluno.

Deve-se estimular o diálogo em Língua de Sinais, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem. E desta forma, consciente e responsável, o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas, na fala e na escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita.

Se a criança surda tem o direito de se formar como pessoa bilíngue, o compromisso da escola não é apenas “permitir” a comunicação em sinais, mas garantir condições que contribuam para esta formação.

Para realizar o bilinguismo dentro das escolas é preciso assumir a participação de duas línguas, garantindo o conhecimento de cada uma e refletindo sobre o lugar de cada uma no processo de aprendizagem.

6. Referências

ALTENHOFEN, C. V. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-português). In: **Martius-Staden-Jarbuch**, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002. <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=94>

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed; São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CEREJA, W. Significação e tema. *In: Bakhtin conceitos-chave*. 4. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. (org). **Surdez e bilinguismo**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FINAU, R. “Possíveis encontros entre cultura, surdez, ensino e linguística”. *In: Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FRANCO, M. Currículo & Emancipação. *In: SKLIAR, C. (org). Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. *In: Lacerda, C. B. F. e Góes, M. C. R. de (orgs.) Surdez: Processo Educativo e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000, pp. 51-84.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006 163 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa.; LODI, Balieiro A. C. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. *In: ANPED*, 2007, Caxambu. Anais da 30ª reunião nacional da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-14. Disponível: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>>

_____. (orgs.). **Uma escola, duas línguas**. Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa** vol. 31, nº 3, 2005, p. 409-424.

LODI, A. C. B., HARRINSON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. *In: Idem (orgs.) Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, A. C. B.; DE MOURA, M. C. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n. 2, p.1-13, jun. 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luís Matioli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **REVEL**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

NOGUEIRA, A. L. H. **A escolarização e as normas: produção de sentidos e processos de apropriação**. Trabalho apresentado na XXVII Reunião Anual da ANPed, Caxambu, 2004.

OLIVEIRA, M. B. F. **Das ideias linguísticas e suas contribuições ao conceito de autoria na produção textual de sala de aula: uma leitura de textos de M. Bakhtin**. Investigações (Recife), v.19, p. 143-155, 2007.

ORRÚ, C. M. S. F. Língua Materna e Língua Estrangeira: reconsiderando as fronteiras. **In: Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada**, 2010, mar. 25-27, Taubaté-SP
http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/6sepla/site/resumos_expandidos/ORRU_Carla_Maria_dos_Santos_Ferraz_109_113.pdf

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, nº 69, 2006, p. 205-229.

PINTO, G. U. **Imaginação e formação de conceitos escolares: examinando processos dialógicos na sala**. Piracicaba: Tese de doutorado, 2010.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. SP: Contexto, 2008.

QUADROS, R. (org). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

RODRIGUES MOURA, D. **O uso da Libras no ensino de leitura de Português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue**. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**. Ministério da Educação, Cefiel/IEL/Unicamp, 2009.

SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**
Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de língua alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006. Pp.1–10

STELLA, P. R.; Palavra. *In*: **Bakhtin conceitos-chave.** 4. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, C. R. **Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva.** Dissertação de Mestrado em Educação. **Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP.** Piracicaba-SP, 2010.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver:** o ensino de Língua de Sinais Americana como segunda língua. Trad. Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

ACESSIBILIDADE A SERVIÇOS PÚBLICOS: DIREITO DE IGUALDADE

Neivaldo Augusto Zovico
Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS

César Augusto de Assis Silva
Universidade de São Paulo - USP

Resumo

Este texto trata da relação entre a política linguística que tem desenhado os contornos institucionais da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e o modo como esta língua também se constituiu como um meio de acessibilidade para Surdos. Para tanto, consideramos a história do movimento social Surdo, a análise da legislação fundamental que normatiza o quadro jurídico-político contemporâneo, os avanços tecnológicos recentes que têm potencializado a acessibilidade, o intérprete como um agente importante da acessibilidade e a tensão contemporânea da surdez afirmada como particularidade linguística e cultural e as reivindicações de surdos usuários de língua portuguesa e a deficiência em geral.

Palavras-chave: surdez, acessibilidade, Libras, política linguística.

1. Introdução: quadro jurídico atual

A noção de acessibilidade é relativamente recente, surgiu somente no final do século XX, como um instrumento necessário para garantir equidade entre pessoas com e sem deficiência e produzir uma sociedade mais justa e igualitária. No Brasil, o quadro jurídico-político, que fez da deficiência e acessibilidade questões públicas, foi algo que se constituiu no processo de democratização do país, na passagem dos anos 1970 para 1980. Este período foi caracterizado por ampla mobilização de vários setores da sociedade civil, os quais demandaram legislação específica para a reparação de dinâmicas históricas de exclusão social.

A Constituição Federal de 1988, fruto deste processo, é um avanço inequívoco dos direitos civis brasileiros. Em seu artigo quinto, afirma que

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Foi este quadro político que levou a uma ampla regulação no âmbito da deficiência, promovendo, desde então, uma normatização e institucionalização crescente.

É, em consonância com esse contexto, que emergiu o movimento social Surdo que levou ao reconhecimento jurídico da língua brasileira de sinais (LIBRAS). Tal processo político e científico começou a se desenhar desde os anos 1980 e ganhou normatividade jurídica no século XXI, com a promulgação da lei federal 10.436, de 24 de abril de 2002, e o decreto federal 5626, de 22 de dezembro de 2005, legislação esta que reconheceu a LIBRAS como meio legal de expressão e comunicação oriundo das comunidades surdas brasileiras. Além disto, esta legislação afirma que o poder público e as agências concessionárias do serviço público devem promover o uso e a difusão da LIBRAS, garantindo atendimento nesta língua e o seu ensino em cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, no ensino médio e superior. Também instituiu a educação bilíngue para Surdos, sendo a LIBRAS a primeira língua e meio de instrução, e o Português, em sua modalidade escrita, a segunda língua.

É também neste quadro que a LIBRAS se tornou um meio de acessibilidade para Surdos, garantindo acesso igualitário à comunicação, informação e educação. As empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública devem garantir às pessoas surdas um tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão da LIBRAS e da tradução e interpretação de LIBRAS /Língua portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para esta função, removendo barreiras da comunicação.

Diante deste quadro jurídico, o objetivo deste texto é aprofundarmos a compreensão da relação entre a política linguística que promove o uso e a difusão da LIBRAS e a acessibilidade. Para bem entendermos esta questão, na primeira parte, vamos tratar brevemente da história do movimento social Surdo, considerando alguns eventos e fatos importantes. Na segunda, vamos considerar a legislação sobre o tema deficiência, acessibilidade e língua de sinais. Na terceira, o objeto de análise são os avanços tecnológicos recentes que possibilitaram uma maior acessibilidade. Na quarta, vamos considerar o papel do intérprete como um agente importante de acessibilidade.

Por fim, concluímos e comentamos algumas tensões recentes entre a surdez, surdos usuários de língua portuguesa e a deficiência em geral.

2. Movimento social Surdo para uma legislação de reconhecimento da LIBRAS

Apesar do relativo distanciamento que o movimento social Surdo passou a ter da questão da deficiência em geral, pois rumou para a afirmação de particularidades linguísticas e culturais, o processo de emergência deste movimento e do fortalecimento da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) está no registro mais geral de constituição dos movimentos sociais, no período de democratização e, em particular, de fortalecimento dos movimentos das pessoas com deficiência.

De acordo com Lanna Junior (2010), a passagem dos anos 1970 para 1980 é o momento de consolidação da noção de deficiência no Brasil. Até então, cada dita deficiência estava separada em instituições e saberes particulares e, portanto, não havia uma representação política unificada e nem mesmo uma gerência estatal geral sobre o tema. Neste período ocorreu uma mobilização política nacional unificada da deficiência impulsionada pelo processo de democratização e pela realização do Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981), promulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Contexto que levou à elaboração de três Encontros Nacionais de Entidades de Pessoas Deficientes²⁴, em Brasília (1980), Recife (1981) e São Bernardo do Campo (1983). Em tais encontros, apesar de o movimento ser liderado por deficientes físicos, como representantes da deficiência auditiva participaram líderes importantes da comunidade surda, como, por exemplo, o padre Vicente de Paulo Penido Burnier e Antonio de Campos Abreu (no primeiro), João Carlos Carreira Alves e Ana Regina de Souza Campello (no terceiro).

O que caracterizou os dois primeiros encontros de entidades de pessoas deficientes foi um tom favorável à Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, algo iniciado em 1979, e a elaboração de uma pauta única de reivindicações. Contudo, o terceiro encontro, em 1983, levou a uma ruptura do movimento, devido à dificuldade de conciliar pautas particulares relativas a cada deficiência e a crise de legitimidade de uma representação unificada (Lanna Junior, 2010).

²⁴ O termo legítimo neste contexto, era “pessoa deficiente”. Atualmente, é “pessoa com deficiência”.

Tal divisão levou ao fortalecimento de cada área de deficiência particular (auditiva, visual, física e intelectual) com suas respectivas federações. Algumas são anteriores a esse processo. Desde 1962 já existia a Federação Nacional de Pais e Amigos dos Excepcionais (Fenapaes). Em 1981, foi fundado o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan). Em 1984, foi fundado a Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (Onedef) e a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (Febec). Neste contexto, a antiga Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), posterior Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), tornou-se a representante legítima da surdez/deficiência auditiva no país.

Como é de amplo conhecimento, a Feneis emergiu da Feneida. Esta foi fundada em 1977, surgindo de uma iniciativa de criação de uma federação para representar a deficiência auditiva (por parte de associações e líderes), organização impulsionada pela negativa em integrar a Fenapaes (fruto do movimento apaeano) que pretendia unificar as entidades vinculadas aos deficientes da audiocomunicação (Ramos, 2004). Além disto, os primeiros anos da década de 1980 foi o contexto de constituição da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, em São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Este movimento, em 1987, contribuiu com a fundação da Feneis e a destituição da Feneida.

De acordo com Monteiro (2006), em 1993, o movimento social Surdo foi motivado pela defesa do uso da Língua de Sinais e pelo grupo de pesquisa denominado “Estudo da LIBRAS, Aquisição da Linguagem e Aplicação à Educação de Surdos”, coordenado pela professora Lucinda Ferreira Brito (UFRJ). Esta linguista foi pioneira na pesquisa sobre língua de sinais, tendo trazido, para o Brasil, diversas informações sobre a língua de sinais de outros países. Além de Ferreira Brito, outros professores motivaram o grupo de Surdos, como por exemplo, os professores Surdos John Mats (sueco) e Ken Mikos (americano) e a intérprete norte-americana Cheri Smith, pesquisadores que participaram como palestrantes no Brasil.

O Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (UFRGS) em parceria com a Feneis-RS organizaram o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, nos dias 21 a 24 de abril de 1999. A partir de então, o movimento social Surdo iniciou uma ampla mobilização para chamar a atenção dos governos federal, estaduais e municipais a favor do reconhecimento da LIBRAS e da educação bilíngue para Surdos.

Posteriormente, associações de Surdos paulistas organizaram a 1ª Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo – CONDICISUR, realizada no dia 21 de abril de 2001, em São Paulo. Os grupos de trabalho apresentaram diversas propostas para garantir os seus direitos e exercícios plenos de cidadania, em relação aos seguintes temas (debatidos em grupos específicos): educação, cultura, família, saúde, esportes, direitos e deveres, trabalho, língua de sinais, comunicação, associações e movimento do Surdo. Tal conferência foi fundamental para acelerar o processo de reconhecimento da LIBRAS no ano seguinte.

Anualmente, ocorrem manifestações em 26 de setembro, quando se comemora o Dia Nacional dos Surdos – Lei Federal 11.796/2008 – com o incentivo da Feneis e de diversas associações de Surdos e escolas especiais. Tal data não é aleatória, pois foi o dia de fundação da primeira escola para Surdos do país, em 1857, o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro.

Neste dia, as escolas especiais para Surdos organizam festas para alunos, professores, familiares e amigos, quando se realizam apresentações de teatro e dança e palestras. As pessoas que participam dos eventos do Dia Nacional do Surdo comemoram o prazer e o orgulho de Ser Surdo, sendo este um evento para garantir o reconhecimento da identidade e cultura surda por toda a sociedade brasileira.

Além de festas em escolas e associações, ocorrem passeatas em grandes avenidas e prédios públicos dos governos municipais, estaduais e federal. Tais mobilizações do movimento Surdo já resultaram em diversas conquistas. Como contribuição do movimento Setembro Azul, realizado desde 2011, em âmbito municipal, a Prefeitura de São Paulo, por meio do Decreto 52.785/2011, regulamentado pela portaria 5.707/2011, assegurou a permanência das escolas municipais para Surdos, transformando as mesmas, de escolas municipais de educação especial (EMEE) para escolas municipais de educação bilíngue para Surdos (EMEBS).

Assim, o movimento social Surdo continua seu processo de constante reivindicação, fiscalização, garantia e defesa da promoção do uso e difusão da LIBRAS.

3. Legislação fundamental sobre a LIBRAS como meio de acessibilidade

Desde a década de 1980 a legislação sobre deficiência e acessibilidade que faz referência à língua de sinais é bastante extensa. Além disto, ocorreu uma ampla institucionalização dentro do Estado que visa regular este tema. Como exemplo, em

1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Em 2009, a CORDE foi elevada a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e, a partir de agosto de 2010, alcançou o *status* de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, órgão da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. A segunda instância importante criada foi o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em 1999, um conselho deliberativo fiscalizador de políticas públicas sobre o tema.

Além destas institucionalizações, diversas são as leis, decretos, normas em todos os níveis de governo, que foram promulgados. Não é nossa intenção esgotar toda essa ampla legislação sobre a deficiência, contudo, pretendemos dar os contornos gerais que conformam a legislação sobre acessibilidade vinculada à língua de sinais, em nível federal.

A principal legislação que regula o tema da acessibilidade é a lei federal 10.098, de 19 de dezembro de 2000, regulamentada pelo decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004. O espírito desta legislação é a promoção da acessibilidade, entendida como a eliminação de barreiras para a garantia de equidade entre pessoas com e sem deficiência. Nos termos do decreto citado, acessibilidade é:

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Além disto, tal legislação também define o conceito de barreiras, que são:

qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação (idem).

As barreiras são classificadas em urbanística, nas edificações, nos transportes e nas comunicações e informações. Estas últimas, que dizem respeito à surdez, são entendidas como:

qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de

comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (idem).

No capítulo II deste Decreto, afirma-se que os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Este atendimento compreende o atendimento diferenciado, que inclui:

serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestados por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas Surdocegas, prestados por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento (idem, artigo 6º, item III).

Além da lei sobre acessibilidade, certamente a legislação fundamental sobre a LIBRAS é a lei federal 10.436/2002, regulamentada pelo decreto federal 5.626/ 2005. Tal lei reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão. Além disto, afirma o apoio por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos para o uso e difusão da LIBRAS. Ademais, as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado. Por fim, afirma que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

O decreto 5.626/2005 regulamenta a reforma institucional em curso, como exemplo, estipula inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação do professor e do instrutor de LIBRAS, o uso e a difusão desta língua para acesso à educação, à formação do tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, o direito da pessoa surda à educação e o papel do poder público e das empresas concessionárias de serviço público no apoio, e uso e difusão da LIBRAS. Neste último sentido, o decreto afirma, em seu artigo 26:

as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por

meio do uso e difusão de LIBRAS e da tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa [...] As instituições de que trata o *caput* devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da LIBRAS. (BRASIL, 2005).

Outro marco importante da legislação sobre o tema foi a ratificação da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, em 2007, a qual, posteriormente, ganhou estatuto de Decreto Legislativo (186/2008), sendo integrada à Constituição Brasileira e, por fim, tornou-se Decreto Federal (6.949/2009). Esta Convenção solidificou, em organismos internacionais e no âmbito do Estado brasileiro, a regulação do tema deficiência como uma questão de direitos humanos. Nela, há uma completa redefinição do sentido da categoria *deficiência*, como se lê no item *e* de seu *Preâmbulo*:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Em termos mais claros, deficiência está sendo concebida não como algo que está localizado no corpo individual (que poderia ser visto como sinônimo da lesão), mas como um produto da interação da pessoa com barreiras, dadas no ambiente e nas atitudes. Quanto menores forem as barreiras, menor é a deficiência. De modo que a *Convenção* procurou incorporar a concepção sociológica de deficiência, construída em oposição ao modelo médico.

Em seu artigo 2, traz algumas importantes definições que embasam toda a Convenção, por exemplo, afirma que “ ‘Língua’ abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada”. Além disto, faz menção ao conceito de “Desenho universal” que:

significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (*idem*).

Em seu artigo 3, faz menção aos princípios que embasam a Convenção, a saber: o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer

as próprias escolhas e a independência das pessoas; a não discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre o homem e a mulher; o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservarem sua identidade.

Além disto, reconhece e promove a língua de sinais e a cultura surda em diversos de seus artigos, como por exemplo, no Artigo 9 sobre Acessibilidade, no Artigo 21 sobre Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação, no Artigo 24 sobre Educação e no Artigo 30 sobre Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte.

Podemos citar ainda outras leis importantes que normatizam a acessibilidade, como a lei federal 10.048/2000 que estabelece o atendimento prioritário para pessoas com deficiência; a Recomendação 001, de 15 de julho de 2010 do Conade, que garante a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos. Importante também são algumas normas da ABNT, como a NBR 15.290, de 31 de outubro de 2005, que normatiza a Acessibilidade em Comunicação na Televisão e a NBR 15.599, de 25 de agosto de 2008, que trata da Acessibilidade – Comunicação na prestação de Serviços. Ambas promovem a LIBRAS e o intérprete de LIBRAS, respectivamente, como meio e agente de acessibilidade.

Importante considerar também a lei 9.504/1997 que estabelece normas para as eleições e afirma, em seu artigo 44

A propaganda eleitoral gratuita na televisão deverá utilizar a Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS ou o recurso de legenda, que deverão constar obrigatoriamente do material entregue às emissoras (Incluído pela Lei nº 12.034, de 2009) (BRASIL, 1997).

Apesar de termos nos referido ao que consideramos a legislação fundamental sobre a LIBRAS como meio de acessibilidade, como dissemos, há outras leis, decretos, normas e recomendações de diferentes níveis, que são importantes, como podem ser vistos no quadro abaixo:

Legislação	Data	Âmbito	Dispõe sobre	Observação
Constituição Federal	05/10/1988	Federal	Constituição da República	Faz referência à educação especial no artigo 208

Lei 7.853	24/10/1989	Federal	Integração da pessoa portadora de deficiência e o CORDE	
Lei 8.213	24/07/1991	Federal	Planos de Benefícios da Previdência Social	O Artigo 93 promove cotas nas empresas para pessoas com deficiência
Declaração de Salamanca	10/06/1994	Internacional	Necessidades Educativas Especiais	O Art. 19 defende a escola ou classe especial para educação de Surdos
Lei 9.394	20/12/1996	Federal	Diretrizes e bases da Educação Nacional	O Cap. V trata da Educação Especial
Lei 9.504	30/09/1997	Federal	Normas para a eleição	O Art. 44 menciona a obrigatoriedade da LIBRAS ou legenda na propaganda eleitoral
Decreto 3.298	20/12/1999	Federal	Regulamente Lei 7.853	
Lei 10.048	08/11/2000	Federal	Prioridade de atendimento	
Lei 10.098	19/12/2000	Federal	Promoção da acessibilidade	O Art. 18 trata da formação do intérprete
Lei 10.436	24/04/2002	Federal	Língua Brasileira de Sinais	Reconhece a LIBRAS
Decreto 5.296	02/12/2004	Federal	Regulamenta Leis 10.048 e 10.098	O Art. 6 reconhece a LIBRAS como meio de atendimento diferenciado
ABNT NBR 15.290	31/10/2005	Federal	Acessibilidade da comunicação em televisão	
Decreto 5.626	22/12/2005	Federal	Regulamenta as leis 10.098 e 10.436.	Desenha a reforma institucional da política linguística da LIBRAS
Recomendação 01	06/10/2006	Federal	Utilização da LIBRAS em todos os níveis na educação	Elaborado pelo Conade
Lei 14.441	20/06/2007	Municipal – São Paulo	Criação da Central de Intérpretes da LIBRAS	Atendimento via webcam
Decreto 6.523	31/07/2008	Federal	Serviço de Atendimento ao Consumidor	O Cap. II, Artigo 6º, garante atendimento preferencial às pessoas com deficiência auditiva
ABNT NBR 15.599	25/08/2008	Federal	Acessibilidade – na prestação de serviço	
Decreto 6.949	25/08/2009	Federal	Regulamenta Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência	Menciona cultura surda ou língua de sinais nos Artigos: 9, 21, 24 e 30.
Recomendação 27	16/12/2009	Federal	Remoção de barreiras nos Tribunais e área de justiça	Elaborada pelo Conselho Nacional de Justiça
Resolução 64	28/05/2010	Federal	Capacitação de servidores da Justiça do Trabalho, em LIBRAS	
Recomendação 001	15/07/2010	Federal	Acessibilidade, em LIBRAS nos concursos públicos	Elaborada pelo Conade.
Lei 12.319	1º/09/2010	Federal	Regulamenta a profissão do intérprete	
Decreto	10/11/2011	Municipal	Escolas Municipais de	

52.785			Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS.	
Portaria 5.707	12/12/2011	Municipal	Regulamenta o Decreto 52.785	

4. Tecnologia: evolução e facilitação da comunicação dos Surdos

Historicamente, durante muitos anos, os Surdos tiveram dificuldade com relação à comunicação, tanto presencial quanto à distância. Por exemplo, quando queriam enviar ou receber recados para seus amigos Surdos, sempre procuravam um lugar, como bar ou Associação de Surdos, onde se reuniam. Outro meio de comunicação bastante utilizado era o envio de correspondências. Aqueles Surdos que sabiam escrever em língua portuguesa enviavam cartas para outros Surdos. Outros, que não sabiam, pediam para amigos Surdos escreverem e/ou corrigirem suas cartas. Com o avanço recente da tecnologia, progressivamente, outros meios de comunicação possibilitaram uma maior acessibilidade.

Nos anos 1990, surgiu o fax, aparelho ligado à linha telefônica, possibilitando que os Surdos se comunicassem escrevendo no papel e enviando por este aparelho. Mas tal equipamento era caro e somente pessoas com boas condições financeiras podiam comprar.

Também, durante a década de 1990, alguns Surdos passaram a importar o Telephone Device for Deaf (TDD) – Telefone para Surdos (TS). Foi o período em que se iniciou a comunicação entre amigos Surdos por esse tipo de telefone, com a digitação alfa numérica e o visor para receber as mensagens. Alguns, mal conheciam a língua portuguesa e passaram a treinar, para digitar palavras novas, o que contribuiu para aquisição desta língua. Naquela época, o pulso cobrado pelo TDD/TS tinha um alto custo, por isso alguns Surdos se comunicavam com poucas palavras, somente as necessárias, além de procurarem utilizar um curto tempo de ligação.

Com a lei 10.098/2000 e o decreto 5.296/2004 – legislação que dispõe sobre a acessibilidade –, o Governo Federal se preocupou com a equiparação da comunicação para Surdos, instalando o TDD/TS em diversos lugares no espaço público. As empresas não tinham o TDD para a comunicação, então se criou o SISO – Serviço Intermediação Surdo Ouvinte da Telefonica (ex-Telesp). Tal empresa possibilitou que os Surdos pudessem se comunicar com outras pessoas ouvintes que não tinham este aparelho, podendo também marcar consulta médica, dentista, comprar pizza, entre uma série de

outros serviços. Os operadores de intermediação foram treinados para se comunicar com os Surdos, compreendendo a estrutura de sua escrita em língua portuguesa, ainda marcada com características da LIBRAS.

A promoção e a utilização do TDD/TS foram aumentando, contudo, repentinamente o uso desse aparelho estagnou devido à chegada dos meios de comunicação possibilitados pelo computador e a internet. Tal investimento no TDD/TS veio atrasado, pois as pessoas deixaram de usar telefone para Surdos, sendo estes aparelhos abandonados. Isto ocorreu devido ao aumento do poder de compra e ao barateamento dos aparelhos tecnológicos. A partir de então, os Surdos passaram a preferir computadores para a comunicação, pois são mais vantajosos, permitem a utilização do e-mail, chat (ICQ e ou MSN), site para navegar ou pesquisar, ferramentas para o dia a dia. Além disto, surgiu o celular, facilitando ainda mais a comunicação por meio de mensagens SMS.

Mais recentemente, surgiu o Smartphone, celular que pode ser usado como um computador com internet, pois tem todas as ferramentas úteis para a comunicação, como exemplo: SMS, e-mail, chat (MSN, Skipe e outros), câmera frontal, redes Sociais, GPS etc.

Com o Decreto 6.523/2008 – que fixa normas gerais sobre o Serviço de Atendimento ao Consumidor –, tornou-se obrigatório o atendimento preferencial para pessoa com deficiência auditiva, por meio de um número de telefone específico para garantir o acesso ao SAC (capítulo II, artigo 6º).

Algumas empresas (companhias aéreas, empresas de ônibus, transportes terrestres, entretenimento, instituições financeiras, ONGs, planos de saúde, seguradoras, serviços públicos, empresas de treinamento, entre outras) têm mudados os seus meios de comunicação, considerando o atendimento via interação escrita. Atendem por meio de SMS, atendimento on-line e TDD/TS. Além disto, treinam os funcionários sobre como atender aos consumidores Surdos, considerando a sua singularidade linguística e a particularidade de sua escrita em língua portuguesa. No site Portal dos Surdos, há links para uma série de empresas que realizam tal serviço de atendimento acessível²⁵.

Neste período, a tecnologia evoluiu muito rapidamente. Como exemplo, hoje é possível utilizar a câmera com alta resolução, internet mais veloz, smartphone mais

²⁵ Disponível em <http://www.portaldosurdo.com/index3.php> Acesso em 09/11/2012.

sofisticado, tablet e videofone que possibilitam a comunicação escrita em língua portuguesa e/ou LIBRAS por meio de vídeo.

O movimento social Surdo espera que o Governo Federal e a Anatel reconheçam os novos equipamentos de comunicação como meios para promover a acessibilidade: celular, smartphone, tablet, laptop e videofone, e, também, isenção de IPI sobre tais equipamentos, barateando o seu custo. Espera-se também que se forneça o pacote especial de SMS e ou internet para Surdos, para facilitar a comunicação. O SAC – Serviço de Atendimento ao Consumidor – deverá dispor de outros meios para atender aos Surdos, pois estes são cidadãos e querem ser atendidos com respeito e igualdade²⁶.

Por outro lado, algumas vezes, há disputas com relação aos meios para garantir acessibilidade para surdos/deficientes auditivos. Como estamos argumentando, acessibilidade é um bem escasso, que demanda recursos humanos, financeiros e tecnológicos. Por isto, há a necessidade de a acessibilidade ser normatizada como uma questão de direito. Em certas condições ocorrem tensões entre reivindicações de surdos oralizados e Surdos sinalizadores. É verdade que o uso da LIBRAS tem se consolidado como meio de acessibilidade. Constituindo uma vantagem específica desta língua o fato de o seu uso e a difusão serem garantidos também por este meio.

Contudo, em certos contextos, surdos oralizados, ou surdos usuários de língua portuguesa, realizam manifestações e reivindicações, solicitando outros meios de acessibilidade. Por exemplo, no Manifesto dos Surdos Usuários de Língua Portuguesa²⁷, há uma lista de demandas, algumas até partilhadas por Surdos sinalizadores, mas outras particulares, vinculadas ao uso da língua portuguesa como língua preferencial para acessibilidade. Como exemplo, pleiteiam: aparelhos auditivos, sistemas FM individuais que funcionam como interface entre os aparelhos auditivos e os telefones celulares, equipamentos de telefonia especiais e despertadores vibratórios livres de impostos; sinalização luminosa doméstica ou pública; facilidade para implantes tanto em adultos como em crianças, nos casos de indicação médica; equipamentos de FM ou de sonorização especial (hearing loop), em grandes ambientes públicos tais como teatros, cinemas, igrejas, fóruns, tribunais de justiça, dentre outros, livres de impostos; sinalizações escrita e luminosa que acompanhe as informações sonoras em âmbitos públicos, em conferências, aulas, bancos, tribunais e outros locais; adequada iluminação

²⁶ Para mais informações sobre acessibilidade e tecnologia, pode ser consultado o site: <http://www.acessibilidadeparasurdos.blogspot.com.br/> Acesso em 09/11/2012.

²⁷ Disponível em <http://www.abaixoassinado.org/abaixoassinados/3657> Acesso em 10/11/2012.

e lugares preferenciais perto do locutor para facilitar a leitura orofacial, (comumente chamada de “leitura labial”); intérpretes oralistas, para aqueles que solicitarem, quando for impossível a proximidade visual com o interlocutor; TV, cinema nacional e teatro com legenda em português e outras facilidades pertinentes à comunicação oral e escrita em língua portuguesa; facilidade para aquisição de equipamentos de informática e programas de computadores, fundamentais como ajudas técnicas, para a integração ao mercado de trabalho; saída de fones de ouvido padrão, em todas as TVs produzidas e importadas para o Brasil.

Tais reivindicações vinculadas à acessibilidade por meio da língua portuguesa, também estão a serviço da equiparação de oportunidades entre surdos e ouvintes. Como tem ocorrido no âmbito da LIBRAS, a tecnologia tem desempenhado um papel fundamental neste processo. Em verdade, apesar de certos momentos de conflitos, estes dois modos distintos de acessibilidade pretendem conseguir o mesmo objetivo: a igualdade. No primeiro caso, a igualdade é conseguida fazendo recurso à visualização do português pela escrita, a sua amplificação sonora e o aproveitamento dos resíduos auditivos; no segundo caso, a igualdade é produzida por meio da particularização linguística e cultural – a LIBRAS – e o direito de ser igual aos ouvintes, na diferença de ser Surdo.

4. O intérprete de LIBRAS como agente de acessibilidade

Durante as últimas décadas, nas igrejas e associações de Surdos, muitos ouvintes aprenderam a língua de sinais e se tornaram intérpretes voluntários em trabalhos de interpretação nas missas católicas, cultos protestantes, nas reuniões das Associações com a presença de ouvintes e em diversos eventos e manifestações políticas.

Historicamente, os Surdos solicitavam intérpretes para ajudar na comunicação e resolver problemas em diversos lugares, como exemplo, escola, hospital, prefeitura, no judiciário, na delegacia, antes que órgãos públicos ou privados estivessem obrigados a reconhecer esta necessidade. Às vezes os Surdos pagavam um valor simbólico ao intérprete, outras vezes pagavam somente o transporte e os intérpretes faziam um trabalho voluntário.

Hoje os intérpretes de LIBRAS possuem uma profissão reconhecida (lei federal 12.319/2010) e estão trabalhando em diversas áreas: educação, em atividades como palestras, seminário, fóruns, hospitais, empresas privadas e, até, interpretando

pronunciamentos de governantes do país, estado e município. Este trabalho ajuda os Surdos a compreenderem, no cotidiano, as mais diferentes informações por meio da LIBRAS. Deste modo, são agentes fundamentais para garantir a acessibilidade em serviços públicos.

Progressivamente, tais agentes foram se organizado, enquanto classe profissional, fundando associações de intérpretes de LIBRAS em vários estados brasileiros. Em 2008, os intérpretes fundaram a Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils).

As pessoas quando veem os intérpretes de LIBRAS em diversos lugares, encantam-se com a língua de sinais, pois sua visualidade é realmente plástica e bela. Contudo, a atuação do intérprete exige responsabilidade e ética, pois nenhuma informação pode ser omitida no momento da interpretação. Atualmente, ainda faltam no mercado, profissionais habilitados e, além disto, nem todas as instituições de ensino superior disponibilizam intérpretes e a disciplina Libras, contrariando o decreto 5.626/2005.

Não é suficiente fazer um curso com 30 horas para se tornar intérprete de LIBRAS. O intérprete precisa estar preparado para fazer a conversão português/LIBRAS e vice-versa, o que demanda muita prática e conhecimento em ambas as línguas. Atualmente, existem cursos de ensino superior de bacharelado e licenciatura Letras/LIBRAS e Tradução/Interpretação LIBRAS/português, o que tem contribuído para uma formação mais técnica do intérprete.

Ocorrem eventos nos quais a organização precisa de intérprete de LIBRAS. Contudo, às vezes estes pagam um valor muito baixo e contratam intérpretes inexperientes, o que compromete a qualidade do serviço. Se o intérprete, durante um discurso, não consegue transmitir o que foi falado, deixa os Surdos frustrados, pois prejudica o entendimento das informações.

Deste modo, para assumir a profissão de intérprete de LIBRAS é preciso ter muita prática, consciência e responsabilidade, além de contato com Surdos, para que a pessoa seja realmente fluente em LIBRAS, além de estar atualizada sobre novos sinais. É necessário que o intérprete passe por diversas avaliações, como exemplo, o exame de certificação prolibras, realizado, desde 2006, nacionalmente. Com avaliação e experiência o intérprete pode trabalhar em diversos lugares.

5. Considerações finais: produção de igualdade e tensões recentes

O nosso ponto de partida foi desenhar o quadro político atual. Afirmamos que, desde os anos 1980, o Brasil está num quadro de igualdade crescente, como o avanço de uma série de direitos civis. Em consonância a este processo, ocorreu o reconhecimento da LIBRAS, o desenho de uma política linguística que institucionaliza esta língua, assim como ela se tornou um meio de acessibilidade para Surdos.

Percorremos também, brevemente, a história do movimento social Surdo. Quanto mais ele rumou para o reconhecimento da LIBRAS como língua nacional, mais ele se distanciou de um discurso sobre a deficiência. Apesar de estar vinculado aos movimentos das pessoas com deficiência e ocupar posições sobre o tema nas políticas do Estado, o movimento social Surdo tem afirmado a surdez como particularidade linguística e cultural, suas reivindicações estão centradas na defesa do uso e difusão da LIBRAS, o que muitas vezes gera tensão com a deficiência em geral e surdos oralizados.

A história da atuação de líderes Surdos e as associações representativas, evidencia o papel fundamental dos mesmos em terem feito da LIBRAS uma questão de direito e um meio de acessibilidade para Surdos. Sem a constante mobilização e reivindicação, os contornos para a acessibilidade para Surdos possivelmente seriam outros, poderiam estar centrados exclusivamente no uso da língua portuguesa. Certamente, ao colocar a LIBRAS como um meio de acessibilidade, tal movimento garantiu a solidificação da política linguística que institucionaliza esta língua.

Contudo, a LIBRAS não pode ser reduzida unicamente a um meio de acessibilidade. Os debates acalorados dos últimos anos sobre a tensão entre inclusão e educação especial passaram necessariamente por esta questão. Desde a constituição federal de 1988, o Estado tem afirmado sua preferência pela educação de alunos com deficiência nas escolas regulares, o que se denomina “Inclusão”. Contudo, a legislação sobre LIBRAS, o movimento social Surdo e diversos intelectuais têm promovido e defendido a educação bilíngue, a LIBRAS como primeira língua, e o português, em sua modalidade escrita, como segunda. Neste modelo, a escola bilíngue ou sala bilíngue são vistas como mais efetivas para garantir a igualdade linguística entre surdos e ouvintes (LACERDA, 2006). Deste modo, a LIBRAS não seria somente um equivalente da rampa, do braile, ou seja, um instrumento de acessibilidade na escola inclusiva. Em verdade, ela seria a primeira língua na educação bilíngue, condição para a equiparação

entre os modos de educar Surdos e ouvintes. Em síntese, apesar de a LIBRAS ser meio de acessibilidade, este não é o seu papel exclusivo, justamente por ela ser uma língua.

Apesar desta possível tensão e disputa com relação à acessibilidade, o que nos parece fundamental é que os movimentos sociais permanecem em sua luta pela produção de quadros mais igualitários e inclusivos capazes de garantir o convívio pacífico da diferença.

6. Referências

ASSIS SILVA, César Augusto; ASSÊNSIO, Cibele Barbalho. Setembro Azul: mobilização política nacional a favor das escolas bilíngues para surdos. Ponto Urbe (USP), v. 9, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://www.pontourbe.net/educacao9-etnograficas/215-setembro-azul-mobilizacao-politica-nacional-a-favor-das-escolas-bilingues-para-surdos> Acesso 07/11/2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES [online]. 2006, vol. 26, n. 69, pp. 163-184.

LANNA JUNIOR, Mário Cleber Martins (comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 443.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos Surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 279-289, jun. 2006.

RAMOS, Regina Clélia. Histórico da FENEIS até o ano de 1988. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004 (artigo)

Legislação e normas citadas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Acessibilidade em comunicação na televisão. ABNT NBR 15290. 2005. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR15290.pdf> Acessado em 07/11.2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Acessibilidade – Comunicação em prestação de serviço. ABNT NBR 15599. 2008. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR15599.pdf> Acessado em 07/11.2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em 06/11/2012.

BRASIL. Lei 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm Acessado em 07/11/2012.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acessado em 07/11/2012.

BRASIL. Lei 10.048, de 09 de janeiro de 2001. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm. Acessado em 07/11/2012.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm Acessado em 07/11/2012.

BRASIL. Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acessado em 21/05/2012.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acessado em 07/11/2012.

BRASIL. Lei 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional do Surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm Acessado em 07/11/2012.

BRASIL. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acessado em 21/05/2012.

CONADE. Recomendação 001, de 15 de julho de 2010. Recomendação para garantir a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos. Disponível em: http://csjonline.web.br.com/PDF/Recomendacao_Concurso_Publico_Surdos.pdf Acessado em 07/11/2012.

SÃO PAULO (Município). Decreto 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20111111&Caderno=DOC&NumeroPagina=1> Acessado em 21/05/2012.

SÃO PAULO (Município). Portaria 5.707, de 12 de dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto 52.785, de 10/10/11 que criou as Escolas de Educação Bilíngues para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5707EMEBS.htm>. Acessado em 21/05/2012.

SURDEZ E SOCIEDADE: QUESTÕES SOBRE CONFORTO LINGUÍSTICO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

*Vânia de Aquino Albres Santiago
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar*

*Cristiane Esteves de Andrade
Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação PUC-SP- Derdic*

Resumo

A inclusão é um tema que está em discussão nas mais diversas áreas da sociedade (educação, cultura, lazer, trabalho e saúde, entre outros). Neste sentido, a concepção de deficiência vem se modificando historicamente, ao passo em que as condições sociais são alteradas pela ação do próprio homem. Este capítulo objetiva a reflexão sobre as condições de inclusão educacional e a participação social da comunidade surda que usa a língua de sinais como primeira língua – L1. Falaremos mais profundamente sobre as questões de conforto linguístico, o acesso aos bens culturais e sociais, o exercício de sua cidadania por meio de sua primeira língua (a Língua de sinais) e do uso do português como segunda língua. O texto segue organizado nos seguintes tópicos: Crianças surdas e o “conforto linguístico” na família; “Conforto linguístico”: do contexto escolar ao trabalho; e A participação social: Surdos bilíngues e a alternância de línguas. Entende-se por conforto linguístico, a situação de uma pessoa se comunicar e interagir com o mundo, por meio de uma língua que lhe é natural, língua esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo, de maneira completa e significativa. A alternância de línguas para os surdos brasileiros somente é possível quando a sua escolarização é baseada verdadeiramente nos princípios de uma educação bilíngue de qualidade, e de respeito à sua língua natural, a sua L1. A presença de um intérprete de língua de sinais é ponto preponderante em várias situações, no entanto, se a sociedade não estiver organizada com o objetivo de proporcionar igualdade de condições, a participação social a inclusão não será plena.

Palavras-chave: surdez, inclusão, participação social e conforto linguístico.

1. Introdução

Hoje a inclusão é um tema que está em evidência nas mais diversas áreas da sociedade (educação, cultura, lazer, trabalho e saúde, entre outros) e, portanto, a concepção de deficiência vem se modificando historicamente, ao passo em que as condições sociais são alteradas pela ação do próprio homem. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 9,8 milhões de brasileiros são

deficientes auditivos. Isto significa que 5,2% da população brasileira, destes 2,6 milhões, são surdos²⁸.

Embora difundida no Brasil, a ideia de igualdade de oportunidades, conforme os direcionamentos das convenções entre as nações (a exemplo disto, a Declaração de Salamanca e de Jacarta, entre outros documentos internacionais), no entanto, sem considerar as desigualdades históricas de condições sociais, as oportunidades não serão efetivamente inclusivas.

É padrão a definição de “inclusão social” como sendo “o processo mais aperfeiçoado da convivência de alguém, tido como diferente, com os demais membros da sociedade, tidos como supostamente iguais. Neste caso, a sociedade se prepara e se modifica para receber a pessoa portadora de deficiência, em todas as áreas do processo social (educação, saúde, trabalho, assistência social, acessibilidade, lazer, esporte e cultura) (BRASIL, 2007, p. 2).

Equivocadamente se promulga que a educação pode sanar todas as desigualdades. No entanto, entende-se que, para os surdos a nossa sociedade, hoje, ainda não consegue proporcionar a verdadeira inclusão, seja na escolarização, na formação, no trabalho, ou noutra esfera da atividade humana, partindo da perspectiva de que poucas instituições entendem a sua especificidade linguística e se organizam para desenvolver a comunicação com pessoas surdas por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que hoje é legalmente reconhecida como a língua utilizada pela comunidade surda brasileira²⁹. Sem, no entanto, ter como premissa a educação e uma formação de qualidade para os surdos, sua verdadeira inclusão se torna uma utopia. Thoma *apud*

²⁸ Reconhece-se uma pessoa como surda não só por uma questão fisiológica, em que lhes é privado o sentido da audição, ser surdo é muito mais do que isso, é participar de um mundo diferente, ou seja, uma língua diferente, a língua de sinais, então, uma cultura diferente. O uso do termo “deficiência auditiva” geralmente é mais empregado na área da saúde, denotando a patologia em si, enquanto o termo “surdez” representa a identidade cultural e não uma anomalia, já que a seu modo o “surdo” pode aprender e desenvolver atividades assim como os “ouvintes” (SANTIAGO, 2011).

²⁹ Lei 10.436/02 de 24/04/2002 – dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Skliar (1998) expõe que a educação de surdos experimenta avanços e evidencia a tendência que aceita analisar as comunidades surdas a partir de uma perspectiva multicultural crítica e transformadora. Esta tendência enfatiza que um dos primeiros passos para o desenvolvimento na educação inclusiva é aceitar a diversidade cultural, seja qual for o aspecto ponderado. Fazendo referência à necessidade de uma política linguística pensada em respeito à diversidade, e que proporcione conforto linguístico a que têm direito os surdos brasileiros, citamos Matheus (2010) que explica:

O uso e a difusão de uma língua podem se apresentar sob uma tripla natureza:
1) A língua como forma de construção da pessoa e de comunicação cotidiana do indivíduo, como língua materna. 2) A língua como veículo de escolarização de comunidades que a utilizam como língua segunda. 3) A língua como referência sociopolítica e cultural nos espaços em que é língua estrangeira (MATEUS, 2002, p. 1).

Entende-se, então, por conforto linguístico, a situação de uma pessoa que se comunica e interage com o mundo, por meio de uma língua que lhe é natural, língua esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo de maneira completa e significativa, e de produzir sentido nos enunciados nesta língua. Gomes e Góes (2011) ressaltam que, quando tratamos de duas modalidades tão distintas, como o Português e a Libras, a competência e o conforto linguístico da primeira língua é sempre superior ao da segunda, para qualquer indivíduo.

O conforto linguístico pode se dar também no uso de uma segunda língua, desde que esta seja acessível. Para os Surdos, a língua majoritária, de modalidade oral-auditiva, não é completamente acessível, ou seja, não é facilmente aprendida como segunda língua, assim como é para sujeitos ouvintes bilíngues, pois, acessar confortavelmente uma língua, significa estar no mundo, linguística e culturalmente, por intermédio dela. Esta condição bilíngue não acontece naturalmente com os Surdos brasileiros, que pela condição da surdez, em sua grande maioria, vivem desconectados da produção de sentido na língua majoritária, a língua portuguesa, vivendo como aprendizes estrangeiros no uso de uma segunda língua.

Conforme Filho e Guzzo (2009, p. 37), “durante muito tempo a ideologia dominante contribui para difusão de uma imagem negativa do sujeito sobre si mesmo e os outros, que origina um padrão de relacionamento social que se estabelece com base em estereótipos”. E, quando os falantes de línguas diferentes se juntam, as relações

resultantes linguísticas são determinadas em grande parte pelo poder econômico e político dos falantes de cada variedade (BURROWS, 2010, tradução nossa).

A discussão a respeito do conforto linguístico por meio da Libras adquire força a partir do reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade surda e, sobretudo, com alicerce na resistência desta comunidade à imposição de padrões e dos estereótipos criados em torno do sujeito surdo; e, por outro lado, a discussão da constituição de sujeitos surdos bilíngues (proficientes em Libras e em Português escrito) também favorece a alternância ou sobreposição de línguas, e o empoderamento dos surdos, social e politicamente, sobre o fazer de sua história. Desta forma, organizamos este texto em três subtópicos, a saber: Crianças surdas e o “conforto linguístico” na família; “Conforto linguístico”: do contexto escolar ao trabalho; e Surdos “bilíngues” e a alternância de línguas.

O objetivo deste capítulo é, portanto, a reflexão sobre as condições de inclusão educacional e a participação social da comunidade surda que usa a língua de sinais como primeira língua e, em especial, às questões de conforto linguístico e acesso aos bens culturais e sociais e no exercício de sua cidadania por meio de sua primeira língua e do uso de uma segunda língua.

2. Crianças surdas e o “conforto linguístico” na família

Ao pensar na família como primeiro núcleo social onde se inicia a constituição do sujeito, é necessário entender que ela exerce papel fundamental na vida de seus integrantes visto que a estrutura psicológica e social do ser humano é, na sua maioria, constituída na família:

[...] a família é o ambiente mais favorável ao desabrochar e ao desenvolvimento normal do ser humano. O homem, quando vem ao mundo, é o ente mais débil de todos os seres vivos. Esta frágil existência tem necessidade dos mais minuciosos e solícitos cuidados, de uma vigilância de todos os momentos (BEACH, 1968, p. 15).

Na trajetória de constituição do humano, a criança e o adolescente sentem necessidade de diálogo e da presença de alguém que os compreenda e elucidem as transformações pelas quais eles passam na sua vida. Geralmente, os filhos buscam, na figura dos pais, o referencial de identidade. Entretanto, as próprias condições da

sociedade causam influência nas relações familiares, dificultando que a família cumpra seus deveres essenciais junto aos adolescentes e fazendo com que, sigam seu caminho, obedecendo a suas inclinações pessoais e menos subordinados à influência familiar. Na situação da surdez, em famílias ouvintes com filhos, os vínculos afetivos podem ser quebrados já na descoberta da diferença, quando não, pelo fato de a criança ou adolescente surdo não encontrar em casa o referencial procurado.

Carlos Skliar (1995) explica que o surdo é um ser sociolinguístico diferente, pertencente a uma comunidade linguística minoritária, caracterizada por compartilhar o uso de uma Língua de Sinais e de valores culturais, hábitos e modos de socialização. A Língua de Sinais é um elemento aglutinante e identificatório dos surdos, constituindo seu modo de apropriação com o mundo, o meio de construção de sua identidade, sendo por meio dela que o surdo põe em funcionamento a faculdade da linguagem, inerente a sua condição humana. Goldfeld (1997), ao analisar a linguagem e a surdez numa perspectiva sociointeracionista, reconhece as dificuldades de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, em função da diferença linguística que há entre eles. Neste sentido, o processo de socialização se torna um obstáculo para os surdos, visto que a família, pela atividade conjunta entre seus membros, seria o primeiro ambiente de interação e cooperação que leva o jovem à autonomia.

A linguagem, desde o início da sua aquisição, é essencialmente social; ela se desenvolve no plano das interações sociais, nas relações interpessoais. A pessoa ouvinte, desde seu nascimento, está exposta a uma língua oral. Desta forma, tem a oportunidade de adquirir essa língua como uma língua natural, que irá permitir a realização de trocas comunicativas, a vivência em situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva para construção de linguagem.

Para a criança surda, deve ser oportunizada a aquisição de uma língua natural que possibilite o desenvolvimento da linguagem. No entanto, existem diferentes configurações familiares. Sabemos que, no Brasil, a maioria das crianças surdas nascem em lares de pessoas ouvintes, com pais que não sabem a língua de sinais e não estão preparados para ter um filho surdo. Portanto, nem sempre a configuração familiar é favorável para o desenvolvimento da criança surda neste sentido.

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo. No caso de crianças surdas, filhas de

pais ouvintes, esse processo não acontece naturalmente, uma vez que a modalidade de língua oral-auditiva utilizada pela mãe nas interações com a criança surda não favorece a interação verbal. Nestas condições, o processo de aquisição da língua oral não será natural para crianças surdas, como acontece com as crianças ouvintes.

Góes (1999) refere que eram associadas, ao surdo, caracterizações estereotipadas, como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc. Hoje, ainda em alguns contextos, estes pensamentos perduram: são preconceitos que persistem em alguns núcleos sociais, desde a escola ao espaço do trabalho. Isto decorre da ignorância de que a língua de sinais existe para os surdos se comunicarem e participarem como parte integrante do seu meio, uma vez que apresentam dificuldades na aquisição da língua oral, sendo a língua de sinais sua língua natural. Não são verdadeiros os relatos que afirmam ser a surdez a causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições das interações sociais oferecidas ao sujeito surdo (DIZEU e CAPORALI, 2005).

Segundo Quadros (1997), a Língua de sinais, apresenta em sua estrutura, sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades linguísticas que organizam este sistema, contendo, também, expressões metafóricas. Quadros ressalta ainda que a língua de sinais se apresenta tão complexa e expressiva quanto a língua oral. Estas duas línguas, como todas as outras, têm características próprias, de acordo com a nacionalidade e, até mesmo, a regionalidade. Segundo a autora, ela compreende uma organização material de constituintes, fechada e convencional, correspondentes às possibilidades manifestas em uma língua de modalidade gestual-visual.

Goldfeld (1997) refere que a linguagem está sempre presente no sujeito, até quando este não está se comunicando com outras pessoas; assim, ela constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio. Para Vygotsky (1989), a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é uma trajetória de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual e intrapessoal.

Neste sentido, reforça-se a ideia de que inclusão não consiste em apenas obrigar instituições de ensino a aceitar o surdo como aluno, mas sim, dar-lhe condições, por meio de projetos pedagógicos e de apoio à família, para ele se desenvolver pelo uso da sua língua natural, propiciando interação social que não o pressione a ser igual aos ouvintes.

A violência à qual os surdos são submetidos ao serem privados de sua língua natural, levava-os a uma permanente sensação de isolamento [...] em decorrência do isolamento, do sentimento de rejeição familiar, é comum o surdo reagir de forma apática ou agressiva – assim como qualquer criança (WITKOSK, 2009, p. 571).

A participação social do surdo se inicia na família, passando, necessariamente, pela garantia de convívio em um espaço onde não haja repressão de sua condição de surdo, onde possa se expressar da maneira que mais lhe satisfaça, mantendo situações prazerosas de comunicação e convívio social, pressupondo o respeito e o conhecimento de sua singularidade refletida no direito de comunicação, por meio da língua de sinais. O que define a comunidade surda como minoria, é a língua, no entanto, não só a língua, mas a característica de interatuar visualmente no mundo, desenvolvendo questões identitárias e uma cultura diferente indissociável da sua língua.

3. “Conforto linguístico”: do contexto escolar ao trabalho

O surdo percorre longa trajetória em sua escolarização, em meio às dificuldades e diferenças linguísticas e, portanto, diferenças sociais e culturais. E ele chega ao mercado de trabalho com expectativas de desenvolvimento, a partir de sua força de trabalho, de sua participação social. Entretanto, também neste contexto, ele é diferente e carrega os estigmas e as desvantagens de sua condição. A comunicação escolar está ainda fundamentada em bases desiguais, visto que os alunos das classes dominantes chegam à escola em condições de usar o “capital cultural” e o “capital linguístico escolarmente rentável”, já que estão familiarizados com eles em seu grupo social (PESSOA, 2010).

A educação de surdos no Brasil passa hoje por uma série de reflexões e disputas políticas, em torno de questões conflituosas sobre a proposta atual de inclusão educacional. Além disto, observa-se grande envolvimento da comunidade surda, nas decisões sobre o futuro da educação de surdos. Skliar (1997) considera que a proposta educacional bilíngue contempla o direito linguístico da pessoa surda, que permita a ela adquirir conhecimentos sociais e culturais em uma língua pela qual tenha domínio, respeitando também os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares intrínsecos à condição de surdez. No entanto, não há uma proposta de educação bilíngue para surdos que possa ser transplantada de um lugar para o outro, de um contexto para

outro. O que existe são processos históricos e culturais que conduzem às diferentes formas de se fazer a educação bilíngue, em cada realidade.

Os surdos não se opõem à inclusão social, opõem-se à educação ordinária, à educação pensada para ouvintes e aplicada a todos, à educação que busca os universais e não respeita as singularidades do aluno surdo que, a despeito de suas pretensões inclusivistas, na prática, são excludentes, linguisticamente discriminatórias, e pedagogicamente ineficientes (ALBRES e SANTIAGO, 2012, p. 294).

O desafio da educação de surdos, já no ensino superior, é, principalmente, promover a sua formação, respeitando a diferença linguística e, primordialmente, a condição social imposta pela diferença, reconhecendo seu lugar de minoria linguística, e proporcionando condições a uma formação de qualidade. Neste sentido, há que se discutir também a urgência na formação de profissionais Intérpretes de Libras, que tenham condições de atender às especificidades linguísticas destes estudantes, neste nível de ensino. Na verdade, não basta a existência de uma política linguística se não for possível colocá-la em prática. Assim, o sistema educacional precisa se organizar para atendê-la.

Com relação ao conforto linguístico no processo de formação de surdos como pesquisadores, Schmitt (2008) descreve a pesquisa que fez em uma universidade com tradição em estudos sobre surdez e língua de sinais. Ele entrevistou quatro universitários surdos (com mestrado e doutorado), que relataram estar satisfeitos com seus estudos na universidade onde tiveram intérpretes de Libras no decorrer da sua pós-graduação. No entanto, mesmo assim, explicaram não ser nada fácil, pois a universidade também é espaço de conflitos e relataram continuar batalhando por seus direitos e sua cidadania. O autor, em sua pesquisa, demonstra ser possível a inclusão educacional no ensino superior, entretanto, esta não é a realidade de todas as universidades brasileiras. A universidade polo à qual ele se refere, consiste em um modelo, um caminho para o atendimento de jovens surdos em sua formação profissional.

Na comunidade surda, os jovens vêm se preparando para o mercado de trabalho, muitos deles, já na universidade, procuram profissões às quais possam depois exercer, independentemente da sua condição bilíngue (uso da Língua de sinais como primeira língua e o Português escrito como segunda língua) (SANTIAGO, 2011, p. 16).

Sobre as questões da integração social do indivíduo surdo, Bueno (1998) explica que não se leva em consideração as formas conflituosas, contraditórias e exploratórias pelas quais a moderna sociedade industrial se constituiu, que envolve relações de dominação de classe, de raça e de gênero, que resultam numa visão abstrata da problemática social da surdez. Hoje, a diferença é aceita, no entanto, em uma sociedade injusta que aceita, mas não tende a compreender de que diferença se trata. Uma política linguística de ensino da língua majoritária com base no princípio de tratamento de minorias linguísticas deve educar a população no sentido da aceitação da diversidade linguística, de forma a contribuir para a libertação da comunicação nas línguas minoritárias (MATEUS, 2002).

Sasaki *apud* Mota (2007) conceitua “Inclusão Social” como sendo o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. É notório, infelizmente, que a inclusão de surdos no mercado de trabalho em boa parte refere-se ao cumprimento da “lei de cotas” a Lei nº 8.213/91, Art. 93, determina que: “A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência”.

A política de cotas insere-se na política de ampliação de oportunidade, a qual reconhece que as desigualdades têm origem em todos os setores sociais. Trata-se de uma ação afirmativa que visa atingir a igualdade de oportunidades, oferecendo meios institucionais diferenciados para o acesso das pessoas portadoras de deficiência ao sistema jurídico e de serviços e, portanto, a viabilizar-lhes o gozo e o exercício de direitos fundamentais, sobretudo no que concerne ao direito de toda pessoa ser tratada como igual (NERI; CARVALHO, COSTILHA 2002, p. 17).

Neste sentido, ainda no que se refere à Lei de Cotas, percebe-se que os surdos se esforçam para realmente participarem da lógica do mercado de trabalho, no entanto, a diferença linguística ainda é motivo de dificuldades, porque, ao contrário do que a política linguística que se tenta instaurar na nossa sociedade, em muitos casos não há nas empresas nenhum funcionário que saiba Libras, e também há empresas que não oferecem o serviço de interpretação para Libras em ocasiões onde são transmitidas informações importantes para seu trabalho (integração, treinamentos, reuniões, etc.),

diferentemente da situação de conforto linguístico que a comunidade surda vêm conquistando na universidade. Santiago (2011) afirma que hoje a sociedade

ainda é incapaz de proporcionar a verdadeira inclusão seja no trabalho ou na formação, tendo em vista que são poucas as instituições entendem a diferença linguística e se organizam para desenvolver a comunicação com essas pessoas através da Língua Brasileira de Sinais - Libras, que hoje é oficialmente reconhecida como a língua utilizada pela comunidade surda brasileira (SANTIAGO, 2011, p. 3).

As empresas e organizações, em sua maioria, não reconhecem a língua de sinais como a forma mais completa de proporcionar acessibilidade e conforto linguístico para os surdos. Com as outras deficiências (cegos, cadeirantes, etc.) essa barreira linguística não existe, pois eles ouvem e falam a mesma língua (o português). Os surdos se comunicam com uma língua de modalidade gestual-visual, se comunicam confortavelmente por meio da Libras. Souza (1998) pontua que homem e linguagem são produto um do outro, e como produto humano, a linguagem guarda a história das relações sociais. Witkoski (2009, p. 567) explica que “dizer que se o surdo falar português estará integrado à comunidade ouvinte é um grande engodo; ele continuará sendo visto como um deficiente e tratado como tal”. Portanto, as empresas devem se adaptar criar um ambiente linguístico favorável às interações no ambiente organizacional, seja com a divulgação e ensino da língua de sinais na empresa em programas sociais e culturais, ou pela contratação de serviços de interpretação para Libras para reuniões, treinamento, e/ou novos projetos. Segundo Moura (2009), “em uma realidade marcada pela desigualdade social, pela diluição das identidades e pela exacerbação da competição no mercado de trabalho, o campo linguístico também se constitui como campo de lutas” (MOURA, 2009, p.38).

Algumas estratégias são utilizadas pelas organizações para cultivar a comunicação, no entanto, nem sempre efetivas no cotidiano do ambiente do trabalho. Uma delas é apoiar-se na escrita do português, muitas da vezes através de *chats* por meio da intranet, para pequenas interações no dia-a-dia com a finalidade de sanar um problema de comunicação com o funcionário surdo, entretanto, essa é uma opção para situações pontuais de comunicação entre funcionários, e não pode estender-se a todo ato de comunicação entre empresa e funcionário surdo. À ele deve ser dado acesso às

orientações em sua primeira língua, no sentido de que a sociedade também se prepara para atender a diferença.

Há que se tomar cuidado com o uso da escrita, no sentido de não atribuir a ela valor excessivo no que tange a comunicação e interação, de modo a acompanhar as tendências do mundo ocidental, transferindo o foco do oralismo para o grafocentrismo³⁰. Nesse sentido, a comunidade surda também está em desvantagem no que diz respeito a expectativa da maioria ouvinte, sua língua gestual-visual não possui uma escrita padronizada e acessível, o que a desprestigia na sociedade atual, influenciada pelo grafocentrismo e ainda pela concepção de surdez como uma anormalidade ou patologia.

Outra situação incoerente é a participação de reuniões de trabalho onde o sujeito surdo não consegue alcançar as informações que circulam na língua oral-auditiva, e portanto, não tem a possibilidade de participação, comumente recebe as informações passadas na reunião posteriormente e de forma resumida, ou seja, ele não tem acesso de forma integral aos conhecimentos tácitos e explícitos que os ouvintes têm, e à cultura da empresa o que faz com que ele se torne naturalmente menos competitivo, com menor possibilidade de ascensão profissional em relação ao ouvinte. Kauchakje (2003), sobre a naturalização das injustiças sociais, relata que as minorias têm a experiência cotidiana dessa realidade nas diversas facetas da exclusão.

Para os grupos minoritários, em particular os surdos, a inclusão [...] sobretudo, diz respeito não apenas à participação no cenário social já dado (instituições, estruturas de poder, cultura etc.), mas sim à participação na sua (re)configuração e (re)construção para que novos direitos relativos à diversidade sejam incorporados (KAUCHAKJE, 2003, p. 67).

Um dos desafios dos Recursos Humanos de qualquer empresa é a retenção de funcionários, sejam eles com algum tipo de deficiência ou não, e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos funcionários também é um desafio. No que diz respeito aos funcionários surdos, esse ambiente favorável só existe se a sua língua, a

³⁰ Grafocentrismo: característica da sociedade moderna em conferir extremo valor social, ético, jurídico e moral a tudo o que é escrito.

língua de sinais, é respeitada. As situações acima são uma pequena parcela das situações em que o sujeito surdo enfrenta no cotidiano do trabalho.

A dificuldade por conta da fraca escolarização e da especificidade linguística permanece, mas o desenvolvimento como cidadão e como produtor de mais valia segue em processo contínuo na emergência dessa sociedade global contraditória e complexa, capaz de usar o acúmulo de capital em benefício da sociedade menos produtiva a fim de torná-la produtiva num confronto permanente de interesses (SANTIAGO, 2011, p.10).

No mercado de trabalho, desde a entrevista de seleção, o sujeito surdo deve ser considerado com necessidades específicas de comunicação, quando considerada a diferença linguística.

Dentro desta contradição, os surdos vêm se mostrando capazes de fazer parte desta lógica de mercado, de serem produtivos e ao mesmo tempo consumidores desta produção, entretanto, para isto precisam de algumas adaptações e atendimentos que contemplem suas especificidades enquanto pessoas com deficiência, concentradas na diferença linguística, na especificidade de comunicação e no respeito à Língua de sinais (SANTIAGO, 2011, p. 9).

Neste cenário, a sociedade espera que o sujeito surdo constitua-se como sujeito bilíngue, falante da língua de sinais e usuário da língua oficial de seu país na modalidade escrita, quando não da expectativa de ele ser oralizado. Infelizmente, não atender a estas expectativas, ainda hoje, representa naturalmente uma desvantagem, no tocante à realidade social que se apresenta, de superposição da língua majoritária oral em detrimento à língua de sinais.

4 A participação social: Surdos bilíngues e a alternância de línguas

Na vida adulta, surdos trilham os mesmos caminhos dos ouvintes: a sua formação, a subsistência distante dos pais, a busca por um trabalho, a construção de uma carreira profissional e a necessidade de lazer e cultura, dentre outros. Nestes caminhos, sua condição linguística faz com que eles enfrentem questões diferentes da maioria ouvinte.

Desde sua escolarização, o surdo necessita que os conteúdos escolares assim como a cultura escolar seja mediada. Isto acontece pelas mãos do intérprete da Língua de sinais, ou com a presença de um professor bilíngue. É desta forma, pelo uso da Língua de sinais, que ele tem acesso integral aos conhecimentos que precisa para que tenha bom êxito em sua escolarização. No entanto, a sua escolarização, na maioria das configurações e currículos escolares, é pautada principalmente na alfabetização e no ensino do Português, por onde também circulam os conhecimentos para seu aprendizado. E, na vida adulta, a circulação de informações e conhecimentos sociais e específicos acontece principalmente por meio da língua majoritária, o Português. Desta forma, muitos surdos usuários da Língua de sinais como primeira língua, compreendem a importância de reconhecer o Português como sua segunda língua e procuram, também, desenvolver-se com aprofundamento nos saberes e no uso desta segunda língua.

Há que se falar na situação de pessoas no seu dia a dia e a alternância de códigos, sujeitos bilíngues que dominam duas línguas, e que têm a possibilidade do uso alternativo de duas ou mais línguas na mesma situação de conversação, sob diferentes formas de bilinguismo.

Na alternância de códigos, as palavras ou grupos de palavras justapostas obedecem, umas, às regras de uma língua e as outras às da outra. Os falantes bilíngues distinguem perfeitamente os dois códigos, quer seja ou não consciente a sua utilização no discurso ou numa frase de palavras de outra língua (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

As discussões sobre a participação social da comunidade surda envolve diversas áreas da sociedade: na cultura, no lazer, na saúde, na educação, no exercício de cidadania, no gozo dos direitos e deveres de cidadão, e esta participação social, em grande parte se deve à possibilidade de alternância de línguas, também para o sujeito surdo bilíngue. Entretanto, mesmo sendo bilíngue e fazendo uso do Português na modalidade escrita, a condição de não ouvir, ainda que para uma pessoa surda adulta, ocasiona (des)confortos e exclusão, uma problemática social a ser superada.

Esta problemática ficou evidente em uma situação que será relatada agora. Em uma conferência de educação, na decisão de metas do plano de educação de uma grande cidade, participavam como delegados gestores, professores, ouvintes, surdos, cegos, enfim, a comunidade escolar. O sistema da conferência se baseava na leitura dos capítulos do plano a ser votado, e esta leitura era interpretada integralmente para a

Língua de sinais e, a cada item, os delegados teriam de votar pela manutenção ou pela alteração do texto. Para os surdos, este processo se tornou inexecutável, pois a interpretação de cada item levava alguns segundos para ser completada e, quando os surdos tinham acesso à informação por completo, os ouvintes já tinham votado e os surdos não conseguiam exercer seu direito de voto. Mesmo com a presença do intérprete de Libras, a atividade não foi organizada com o propósito de acolher a participação das minorias, perante o apresentado. Diante disto, é possível entender que não basta permitir o acesso físico, a participação social depende da oportunização desta participação, independente das limitações que as diferenças linguísticas e culturais acarretam.

Diante do exposto, podemos trazer a discussão de Rezende (2001) sobre a diferença entre ‘*incapacidade*’ e ‘*desvantagem*’. Para a autora, a *incapacidade* está relacionada diretamente às questões da deficiência. A *desvantagem*, por sua vez, ocorre em função da relação entre pessoas com deficiência e seu ambiente, que acarretam limitações no desempenho de uma determinada atividade.

A desvantagem tem um forte, embora não único, determinante social, e requer ações e políticas para a mudança de atitudes, valores e implementações das condições para sua superação, no sentido de “um projeto de eliminação dos processos sociais que tornam as diferenças [...], fatores de restrição à participação social (KAUCHAKJE, 2003, p. 59).

Desta forma, podemos evidenciar que a desvantagem com a qual os surdos convivem, em nossa sociedade, permeiam quase que todas as esferas das relações humanas. Relatamos, agora, outra situação, referente ao acesso aos bens culturais: a comunidade surda, há alguns anos, organiza uma campanha e promove ações políticas que reivindicam o acesso ao cinema nacional com legenda. A campanha tem o slogan "Legenda para quem não ouve, mas se emociona", que coloca, em discussão, a acessibilidade neste contexto. Hoje, os surdos brasileiros têm acesso à cultura norte-americana, apresentada pelas produções hollywoodianas. No entanto, a eles ainda não é permitido desfrutar do cinema brasileiro. A reivindicação dos surdos, nesta campanha, é de acesso aos conteúdos por meio de sua segunda língua, por meio da legendagem de filmes nacionais em português, o que indica que, em determinados espaços, a alternância de línguas representa também uma opção de inserção social e de acesso aos bens culturais.

Este acesso pode e deve também ser pensado na perspectiva do uso da Libras, com interpretação simultânea em exposições artísticas, em espetáculos teatrais, na contação de histórias e em eventos culturais. Nestes, algumas instituições e companhias têm se organizado para garantir a participação da comunidade surda na cidade de São Paulo, entretanto, muito há que ser feito pelos surdos e para os surdos, para garantir a sua participação na produção cultural deste país.

No tocante à discussão sobre alternância de línguas e conforto linguístico, há que se referir também aos conhecimentos, à cultura e aos saberes que circulam na mídia virtual e em redes sociais da internet. O uso da tecnologia e o contato da comunidade surda com o mundo da *Web*³¹ apresenta a possibilidade de, por meio destas novas tecnologias, compartilhar conhecimento e cultura, na sua primeira língua, com o compartilhamento de vídeos em Libras. Gomes e Góes (2011) explicam que, quando o surdo acessa a internet, sua experiência de navegação é permeada por formas visuais de contato e significação da informação e conhecimento, sobretudo por meio de sua língua. Para as autoras, o acesso à informação e comunicação por meio da Libras, é fundamental para a navegabilidade autônoma, interativa e criativa. Todavia, pode também fazer com que ele se defronte com algumas limitações no que diz respeito a sua proficiência no português e, conseqüentemente, na interpretação de textos e no acesso aos conhecimentos específicos de maneira completa.

Quando nos referimos ao internauta surdo, usuários da LIBRAS, é preciso lembrar que ele é um indivíduo bilíngue, cujo domínio da Língua Portuguesa se dá como leitura em segunda língua. Dependendo de seu nível de proficiência, a leitura em Língua Portuguesa poderá se apresentar de maneira fragmentada e limitada, comprometendo a possibilidade de leitura imersiva (GOMES e GÓES, 2011, p. 6).

Por outro lado, a aproximação da comunidade surda com a modalidade escrita da língua portuguesa pode representar maior acesso à estrutura e às formas de dizer desta língua, o que não lhe é possível por meio da audição, de maneira confortável, no sentido da navegabilidade nesta outra língua e conseqüentemente nesta outra cultura. É inegável que a acessibilidade para os surdos é permeada pela Língua de sinais, mas esta não pode

³¹ *Web* é uma palavra inglesa que significa teia ou rede. Com o aparecimento da internet, a *web* passou a designar a rede que conecta computadores por todo mundo, a World Wide Web (WWW). <http://www.significados.com.br/web/>

ser a única forma de acesso à infinidade de informações e conhecimentos disponíveis na *Web*.

As situações nas mais diferentes esferas de atividade, como as que se deparam os surdos no seu cotidiano, fazem com que eles tenham que se desdobrar para interatuar em um mundo que é em grande parte de ouvintes e se organizar no que diz respeito à alternância das línguas, entre a sua língua materna a, Libras, e a língua majoritária, o Português, e se integrar em diversas esferas e contextos.

É importante entender que a alternância de línguas só é possível quando o sujeito surdo tenha constituído uma base cognitiva sólida em sua primeira língua e, a partir desta base, desenvolvesse uma segunda ou terceira língua, de sinais ou oral, na modalidade escrita, ou até mesmo na modalidade oral, quando conveniente ou desejado. Segundo Gesser (2009) a “Libras será a língua simbólica por meio da qual o surdo significará o mundo e estruturará as bases de sua cognição” (2009, p. 76). No nosso cenário, a possibilidade de alternância está intrinsecamente ligada a uma educação bilíngue de qualidade, com o devido cuidado de não confundir os objetivos desta educação, que definitivamente não deve estar centrada no ensino de português escrito, mas este ser um de seus resultados.

5. Considerações finais: apenas um começo de muitas reflexões

Participar efetivamente das mais diversas atividades sociais é um desafio no tocante à desvantagem linguística que uma minoria como os surdos enfrenta. As situações apresentadas aqui, repetem-se cotidianamente e são vivenciadas pelos surdos para além das portas da escola ou das empresas, na participação política, ao exercer sua cidadania, na desvantagem de pertencer a esta minoria linguística que é aceita, mas não é respeitada, no que se refere às condições necessárias para a participação social sem restrições.

A alternância de línguas para os surdos brasileiros somente é possível quando sua escolarização é baseada verdadeiramente nos princípios de uma educação bilíngue de qualidade. Que se responsabiliza pelo desenvolvimento linguístico e cognitivo do seu alunado, de forma a proporcionar a aquisição da língua de sinais como primeira língua e, por meio, dela o ensino dos conteúdos e a produção de conhecimento na escola, incluindo o ensino do português, na modalidade escrita.

No contexto do ambiente organizacional, é nítida a sobreposição da língua oral em detrimento do uso da Língua de sinais e, infelizmente, esta supervalorização mantém os estereótipos sobre os surdos e sobre a surdez. Diante disto, devemos preconizar a dimensão humana, que envolve o sentimento de pertencimento a uma comunidade ou sociedade que, na questão da surdez, leva em consideração a comunicação, o conforto linguístico que permita a interação e a comunicação entre as pessoas, a fim de que as culturas se comuniquem também. A presença de um intérprete de língua de sinais é ponto preponderante em várias situações, no entanto, se a sociedade não estiver organizada com o objetivo de proporcionar igualdade de condições, a participação social não será plena.

No tocante às discussões sobre conforto linguístico e participação social, há a necessidade de se instaurar uma política linguística de inclusão educacional e social efetiva e de respeito à comunidade surda, que deve ser pensada com ações afirmativas do Estado, de modo a orientar a sociedade civil de como se organizar para proporcionar a inclusão efetiva dos surdos brasileiros, sem que, apenas eles, tenham que se adaptar a um ambiente linguístico que não lhe é natural.

6. Referências

BAKHTIN/VOLOSHÍNOV. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: autor **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1959-61/2010, p. 307-335.

BRASIL. **Lei nº 8.213/91, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm

_____. **Lei 10.436/02 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

_____. **Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. *In*: **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 46, setembro 1998.

BURROWS, Sonja S. **Beyond the comfort zone: monolingual ideologies, bilingual u.s. latino texts**. Dissertation presented to the Department of Romance Languages and the Graduate School of the University of Oregon, 2010.

DANESI, Marlene. Integração do surdo no trabalho. **Anais do II Congresso Internacional de Fonoaudiologia**. São Paulo: Lovise, 1995.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI; Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago, 2005.

FILHO, Antonio Euzébios; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Desigualdade social e pobreza: contexto de vida e de sobrevivência. **Psicologia & Sociedade**; 21 (1), p. 35-44, 2009.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortes, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. 2a. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Silva e Guacira Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IBGE. **Censo demográfico**. Brasil, 2010.

KAUCHAKJE, Samira. Comunidade surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, KAUCHAKJE E GESUALI (orgs.) **Cidadania surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003.

MATEUS, Maria Helena Mira. Objectivos e estratégias de uma política linguística. **Mesa redonda sobre Uma política de língua para o português**. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa / ILTEC, 2002. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-politicaling.pdf>

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. São Paulo: FEUSP, 2009.

NERI, Marcelo Cortes; CARVALHO, Alexandre Pinto de; COSTILLA, HESSIA GUILLERMO. Política de cotas e Inclusão Trabalhista das Pessoas com Deficiência. Rio de Janeiro: FGV, EPGE - **Ensaio Econômico**, 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/518/1310.pdf?sequence=2>

OLIVEIRA, Ana Maria Roza. Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilíngues. **Educação & Comunicação**, 7, p. 86-10, 2002.

PESSOA, Maria do Socorro. Marcas sócio-linguístico-culturais em aulas de língua portuguesa materna e/ou não-materna no portal da Amazônia. **RevPLE**, 2010. Disponível em: www.revple.net/documentos/RevPLE-artigo_M_Socorro_Pessoa.doc

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REZENDE, Marinéia Crosara. **Atitudes em relação ao idoso, à velhice pessoal e ao portador de deficiência física**. Dissertação de mestrado. FE, Unicamp, 2001.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **A participação de surdos no mercado de trabalho**. Anhanguera Educacional – Monografia do curso de especialização, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Apud* MOTA, Letizia de Oliveira. **Envelhecimento e inclusão social: o projeto agente experiente**. Rio de Janeiro: PUC, 2007. Disponível em: <www2. Disponível em: dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/ 0510672_07_cap_03.pdf

SCMITT, Deonísio. Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC. *In*: QUADROS, Ronice Muller de (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos. Uma análise preliminar das variáveis que interveem no projeto de educação bilíngue para os surdos. Rio de Janeiro: **Espaço**, IV, 6, p. 49-57 (1997).

_____ **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMA, Adriana da S. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. *In*: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora mediação, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovic. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WITKOSKI, Sílvia Andreis, Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n°. 42, set./dez, 2009.



SOBRE OS AUTORES





Ana Cristina Queiroz Agria

Mestranda em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi. Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade São Luís. Graduada em Comunicação Social e Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi e Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Proficiência reconhecida pelo MEC/Prolibras no uso e no ensino de Libras e Tradução e Interpretação da Libras. Atua como professora da Universidade Anhembi Morumbi na área de Educação e Artes, presencial e à distância.



André Nogueira Xavier

Doutorando em Linguística na Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Plínio Barbosa. Recentemente, realizou estágio na University of New Mexico, nos Estados Unidos, sob a supervisão do Prof. Dr. Sherman Wilcox. Sua área de pesquisa é fonética e fonologia da língua de sinais brasileira (Libras). Possui mestrado em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (2006) e graduação em Letras (Linguística e Português) também pela Universidade de São Paulo (2002).



César Augusto de Assis Silva

Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorando no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Coordenador do Grupo de Estudos Surdos e da Deficiência do NAU-USP. Autor do livro *Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*.



Claudia Regina Vieira

Doutoranda em Educação Especial pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP (início 2013), Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (2011), Especialista em Magistério do Ensino Superior pela PUC/SP (2003). Graduada em Letras Libras Bacharelada pela UFSC/Campinas (2012) e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista UNESP/Marília (2000).



Cristiane Esteves de Andrade

Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em Educação à Distância, no polo da Universidade de São Paulo – USP (2006 – 2010). Proficiência reconhecida pelo MEC/ Prolibras no uso e no ensino de LIBRAS (2006). Atua como professora de LIBRAS em duas instituições, na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC e da Associação dos Professores Surdos dos Estados de São Paulo – APSSP.



Fábio Bezerra de Brito

Doutorando em Educação Especial na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosângela Gavioli Prieto. Bacharel, licenciado e mestre em História pela Universidade de São Paulo. Professor de História da Escola de Aplicação da FEUSP (EAFEUSP) desde 2001. Foi membro da Comissão de Direitos Humanos da USP (2002-2004) e diretor da EAFEUSP (2005-2007), onde atualmente coordena a Área de Ciências Humanas.



Neiva de Aquino Albres

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (início 2010), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2005), Especialista em Psicopedagogia clínica (2003), Pedagoga (2003) e Fonoaudióloga (1999). Tem se dedicado a pesquisas no campo da análise de implementação de educação inclusiva e educação bilíngue para surdos, processos de tradução e interpretação de Libras e português e de ensino de Libras.



Neivaldo Augusto Zovico

Professor Especializado em Educação Especial da Áudio Comunicação para Deficientes Auditivos - EDAC e de Matemática em Escolas de Surdos Municipal e Privada. Professor de Libras da FAAG – Faculdade de Agudos. Consultor e Palestrante sobre Acessibilidade para Surdos e Deficientes Auditivos e Tecnologia de Comunicação para Surdos e Deficientes Auditivos, Membro da Comissão de Estudos da Acessibilidade de Comunicação e Visual para pessoas surdas e deficientes auditivos – ABNT, Coordenador Nacional de Acessibilidade para Surdos da Federação Nacional de Educação e integração dos Surdos - FENEIS.



Renato Dente Luz

Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), com Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa pelo ProLibras/MEC. Atualmente é psicólogo clínico de orientação psicanalítica, supervisor particular em psicologia institucional e psicólogo escolar da escola bilíngue de surdos Instituto Santa Teresinha. E-mail: denteluz@yahoo.com.br.



Sonia Regina Nascimento de Oliveira

Mestranda em Administração de Empresas na linha de pesquisa em Estudos Organizacionais, pela Escola de Administração de Empresas do Estado de São Paulo – FGV. Graduada em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Proficiência reconhecida pelo MEC/Prolibras no uso e ensino de Libras e Tradução e Interpretação da Libras no ensino superior. Atua como professora de Libras na EAESP-FGV, É diretora presidente da Associação dos Surdos do Estado de São Paulo.



Sylvia Lia Grespan Neves

Mestre em Educação pela UNIMEP (2011), especialista em educação da pessoa com deficiência da audiocomunicação pelo centro universitário UNIFMU (2007), graduação em Letras-Libras pela UFSC – polo USP (2010), graduação em pedagogia pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2005) e graduação em biblioteconomia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1996). Atua como docente da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, ministrando e coordenando as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de graduação.



Vânia de Aquino Albres Santiago

Mestre em Educação Especial pela UFSCar, MBA em Gestão de Pessoas pela Anhanguera Educacional (2011), Tradutora/Intérprete de Libras-Português certificada pelo Exame Nacional de Proficiência em Libras – PROLIBRAS-MEC (2007), Guia-Intérprete para Surdocegos certificada pela AHIMSA – Associação Educacional para Múltipla Deficiência e ABRASC – Associação Brasileira de Surdocegos (2011).

ISBN 978-85-62950-06-3



9 788562 950063