



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

## Surdez e bilinguismo

Rosimar Bortolini Poker

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

**Como citar:** POKER, R. B. ; MARTINS, S. E. S. O. Surdez e bilinguismo. *In:* MANZINI, E. J. (org). **Educação Especial: temas atuais.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000. p153-166. DOI: <http://doi.org/100.36311/2000.85-86738-15-8.p153-166>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# SURDEZ E BILINGÜISMO

Rosimar Bortolini POKER<sup>1</sup>

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira MARTINS<sup>2</sup>

## I A questão dos métodos na educação do surdo

O surdo encontra-se impossibilitado de adquirir a fala, de desenvolver a linguagem oral, bem como de compreender a fala dos outros de maneira natural, como acontece com os ouvintes. No entanto, o problema mais grave enfrentado pelo surdo não é a deficiência auditiva em si, mas o que essa limitação sensorial acarreta.

Ter condições de compartilhar uma linguagem comum constitui-se aparentemente um pré-requisito para viabilizar a participação efetiva do surdo na coletividade em que vive.

Na verdade, ouvir e falar são inegavelmente os meios fundamentais para que aconteça a comunicação, a troca de experiências com os outros a respeito das relações vividas e percebidas no ambiente natural e social. Nesse sentido, a audição e a fala, mais do que habilidades orgânicas, são elementos facilitadores ou mesmo instrumentos imprescindíveis para a convivência e aceitação da pessoa em sociedade.

Sem deixar de reconhecer a intermediação que exercem na relação da pessoa com os outros, em sociedade, a audição e a fala podem ser ainda habilidades consideradas importantes no desenvolvimento da linguagem oral e dos desdobramentos daí decorrentes.

É preciso ressaltar que na ausência da linguagem, qualquer que seja, o pensamento do indivíduo nunca chegaria a tornar-se social, ou seja, não haveria meios disponíveis para a realização de troca de conhecimentos e

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Educação Especial – da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília. (e-mail) poker@marilia.unesp.br.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação Especial – da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília. (e-mail) sandreli@marilia.unesp.br

experiências, de comunicação, entre os diferentes sujeitos. Além disso é a linguagem, em seu sentido amplo, que eleva o pensamento a um nível mais elaborado, dado que através dela torna-se possível ao sujeito fazer ligações mais rápidas entre acontecimentos, libertando-o do imediato por meio da representação.

Conforme Ghisi (1993, p. 95), a surdez “priva a criança surda de fazer uso de forma natural e espontânea do instrumento de comunicação mais importante do ser humano: a língua falada. A fala é a forma de comunicação mais freqüente nas comunidades sociais majoritárias”.

Desta forma, o surdo profundo congênito ou cuja surdez fora adquirida no período pré-lingüístico, poderá apresentar déficits em áreas não relacionadas diretamente com a audição. Isto ocorre devido a impossibilidade da criança em aproveitar o ambiente informativo existente ao seu redor, implicando aí uma dificuldade não somente de compreensão, mas sobretudo de apropriação cognitiva daquilo que é oferecido pelo meio em que vive.

Nesse contexto, a educação passa a ser a atividade fundamental na tentativa de compensação dos problemas advindos da surdez. E em sentido amplo, a educação não equivale apenas a um conjunto de práticas pedagógicas e suas intenções. Mais do que isso, entende-se aqui que, falar de educação significa também considerar a concepção de sujeito, o modelo de pessoa que a sociedade pretende formar.

É possível presumir que de uma ou outra maneira, os surdos tem sido tratados, classificados e educados pelas diferentes formas históricas de vida social de acordo com o padrão instituído do sujeito ouvinte. Tradicionalmente, de acordo com a visão pedagógica, o problema do desenvolvimento da linguagem do surdo tem sido tratado como uma questão relacionada a *métodos*. A preocupação dos educadores tem se dirigido para a busca da metodologia de ensino mais *eficaz*. A partir desta questão, levantou-se a polêmica em torno de dois tipos fundamentais de métodos: o oral e o gestual. Em defesa de cada uma das metodologias, originou-se uma polêmica secular que forneceu os subsídios para os debates, que sempre se limitaram ao pragmatismo, sem qualquer preocupação aparente em desenvolver reflexões numa perspectiva do desenvolvimento cognitivo do surdo.

De acordo com a literatura, os idealizadores da educação do surdo são o Abade de L'Épée (1710 - 1789), que fundou na França a primeira escola

para crianças surdas utilizando a comunicação manual ou a linguagem de sinais; e Samuel Heinicke (1723 - 1790), que criou na Alemanha a primeira escola pública para surdos, empregando métodos orais de comunicação. Com base nos estudos de Telford & Sawrey (1984, p. 541) tem-se o conhecimento que por volta de 1800, surge como resultado desses dois métodos originais, “duas escolas opostas de pensamentos na Europa quanto a questão de qual a melhor maneira de lecionar para crianças surdas – o sistema francês, ou o sistema de sinais (manual), e o sistema alemão, oral. Por mais de 200 anos, prosseguiu o debate acerca desses dois meios rivais de comunicação”.

### **1.1 O método oral: seus defensores e seus críticos**

O método oral defendido por Heinicke, foi o método aceito por todo o mundo como o mais adequado a partir do Congresso de Milão em 1880, que constituiu-se num encontro mundial de educadores de surdos que optaram pela abordagem oralista acreditando que esta forma de trabalho facilitaria a integração do surdo na sociedade ouvinte.

No Brasil, a partir de 1857, foi a metodologia oralista que orientou a educação dos surdos, devido a influência recebida dos Estados Unidos. O uso da linguagem de sinais não era corrente porque acreditava-se que as crianças educadas nessa metodologia não teriam motivação para aprender a falar ou mesmo empregar seu resíduo auditivo, e muito menos interessar-se pela leitura labial. Apenas casos mais extremos em que a educação oral apresentava-se como instrumento ineficaz é que a comunicação manual era aceita.

Os precursores da metodologia oralista acreditavam que este método poderia oferecer resultados positivos evidentes, principalmente com a aparição e desenvolvimento dos aparelhos de amplificação sonora, que permitiam melhor aproveitamento dos resíduos auditivos, e conseqüentemente, colaboraram para o aprimoramento da pronúncia e articulação dos surdos. Além disso, vários países estavam experimentando este método e desenvolvendo estratégias para tentar superar as dificuldades encontradas pela criança surda no processo de aquisição da linguagem. Para que a aplicação do método fosse bem sucedida, as crianças deveriam ser submetidas a ele o mais precocemente possível estendendo-se até a idade adulta. Além disso desde o início até o final da etapa educacional, o domínio da linguagem seria a atividade primordial. Somente desta forma se alcançaria a integração plena do surdo na sociedade.

Até a década de 1960 o oralismo foi predominante, sendo muito influenciado pelo desenvolvimento da medicina, da perspectiva clínica que caracterizava a surdez como doença. Dessa forma a educação do surdo deveria pretender aproximá-lo o máximo possível do modelo *físico*, modelo *formal* de ouvinte, reduzindo o problema da surdez a uma questão de aparência, isto é, o surdo deveria comportar-se como ouvinte, mesmo não o sendo organicamente. De acordo com Ghisi (1993, p. 95) “dentro dessa concepção clínica, a surdez é um déficit a combater e para isso tem auxílio de disciplinas como a audiologia, fonoaudiologia, foniatria e concepções psicológicas como o condutivismo, e utiliza recursos como o aparelho auditivo (para citar um exemplo) e o treinamento da língua oral de forma isolada e privilegiada”. Tudo isso desconsiderando a maneira significativa pela qual o sujeito desenvolve a linguagem no processo de construção de conhecimento.

Usando o argumento da *integração* do surdo à sociedade, o oralismo defende a sua *normalização*. Isto quer dizer que na tentativa de levá-lo a superar sua diferença, o surdo deveria empregar todos os recursos disponíveis para se adequar aos padrões estabelecidos pela sociedade ouvinte. Desta maneira, ser-lhe-ia proporcionada a oportunidade de ter acesso a todo tipo de informação que na maioria das vezes se transmite oralmente e, além disso, possibilitaria ao surdo ser compreendido, a expressar-se no meio ouvinte que, é evidente, constitui a maioria da população em qualquer sociedade.

Em suma, considerando que o mundo em que o surdo vive é ouvinte, deve por isso mesmo desenvolver sua audição e sua linguagem oral, porque não existe um mundo à parte para ele. Conforme seus defensores,

... um adestramento na linguagem oral e na leitura labial proporciona uma adaptação mais fácil ao ambiente, no qual a expressão oral é o principal meio de comunicação. Não confina o indivíduo surdo na convivência com aqueles que conhecem o alfabeto manual ou com os que estão dispostos a usar papel e lápis. No trabalho, o chefe tende a favorecer o indivíduo surdo com quem pode comunicar-se oralmente, que é aquele cuja habilidade é a mesma, porém com a qual deve comunicar-se por meio de gestos ou pela escrita. Nem sempre é possível ao surdo, especialmente em comunidades pequenas, arrumar emprego ou fazer amigos entre outros surdos. Os oralistas sustentam que no essencial, as crianças educadas pelo método oral estão em melhor posição, e o estarão cada vez mais, já

que existe maior número de professores adequadamente preparados no método oral (Silverman et al., 1971, p. 394).

Há que se lembrar ainda que, para os oralistas a aprendizagem da linguagem oral permite o contato contínuo com o seu ambiente pois o sujeito pode vocalizar constantemente, perceber e imitar sons da fala, ouvir e imitar ritmo. Pode ainda posteriormente, desenvolver a compreensão de símbolos abstratos através de pistas contextuais, adquirir e usar um vasto vocabulário na sintaxe apropriada (Pollack, 1970).

As críticas que os defensores do uso da língua de sinais fazem aos oralistas referem-se à ineficácia do método oral. Afirmam que dificilmente o surdo consegue utilizar a linguagem oral de maneira funcional e inteligível aos ouvintes, sentindo-se com isso mais segregados por não terem uma linguagem verdadeiramente natural. Ao mesmo tempo, os surdos têm acesso a uma linguagem que não corresponde às suas necessidades e aspirações, pois não conseguem dominá-la, por mais que tentem.

Segundo Massone (1993, p. 76):

...o surdo sofre assim “uma decepção constante, porque o oralismo o lembra do que nunca poderá ser e o deixa livre à incerteza do seu próprio destino. O oralismo estabelece clara e explicitamente a inaceitabilidade da diferenciação lingüística quando esta diferença não é só gramatical e léxica, mas também, quando é transmitida através de uma modalidade distinta. Constitui uma ferramenta da sociedade ouvinte para estabelecer o seu poder simbólico sobre os surdos ao deixar assentado como pré-requisito o domínio no uso da fala. Os surdos vivem num mundo que foi feito para o ouvinte, mas com o qual devem continuamente se confrontar.

Além disso, os adeptos do uso da língua de sinais na educação do surdo argumentam que os oralistas preocupam-se demasiadamente com a aquisição da linguagem oral, ficando a educação do surdo reduzida apenas a esse aspecto, uma vez que esse processo torna-se muito desgastante tanto para o aluno surdo como para seu professor. Aspectos relacionados a outras áreas de conhecimento ficam muitas vezes negligenciados em prol da habilidade de falar.

As críticas dirigidas ao oralismo enfatizam também os *vícios* que os surdos internalizam e depois dificilmente se desprendem. Um exemplo deles

consiste na repetição de gestos ou outros artifícios, eventualmente empregados por professores e terapeutas para auxiliar nos exercícios de *colocação de fonemas*, o que confere uma aparência *mecânica* e pouco fluente a fala do surdo, pois preocupam-se demasiadamente com o *como* falar e não tanto com o *que* falar, ou seja, com o significado do que é falado.

Acrescente-se a isso que a linguagem oral quase sempre é ensinada dentro de certas situações artificiais criadas em sala de aula. Por isso, muitas vezes o aluno surdo não se sente motivado a falar. Essa prática pedagógica pode levá-lo inclusive a desenvolver comportamentos estereotipados, como se houvesse apenas uma forma de manifestar-se dentro de determinada situação, o que evidencia de maneira clara e inequívoca que mesmo aprendendo a falar, os surdos dificilmente conseguem fazer um uso funcional da língua.

Outra crítica refere-se à forma como o surdo é visto no 'oralismo', ou seja, enquanto portador de uma patologia, precisando de cuidados, sendo descapacitado para ouvir. Tal concepção clínica de enxergar a educação dos surdos trata o falar e o ouvir como os grandes objetivos de seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

... o resultado tem sido gerações e gerações de analfabetos ou surdos analfabetos funcionais. O sistema educativo nasce com uma intenção assistencialista e reparadora, ainda que faça com que as crianças percam muito tempo útil e produtivo, formando analfabetos funcionais e dificultando-lhes o acesso ao mercado de trabalho e social, fomentando a sua falta de auto estima e valorização, negando-lhes o direito de expressão e livre comunicação e formando indivíduos desprotegidos legalmente. ( Moura et al., 1993, p. 96)

## **1.2 O método gestual: seus defensores e seus críticos**

A favor do uso da língua de sinais, os gestualistas argumentam que os surdos não devem ser reduzidos a uma imitação do sujeito ouvinte. Afinal, é preciso considerar que o déficit sensorial existe e por isso o surdo não poderá desenvolver a linguagem oral da mesma maneira que os ouvintes.

Pesquisas realizadas na área da lingüística na década de 1960 começaram a examinar a língua de sinais como sendo a verdadeira língua natural e não apenas como simples representação manual da língua falada. Desta forma,

o surdo passa a ser visto como diferente e não mais como deficiente. Diminui-se a ênfase dada ao déficit auditivo, havendo uma tendência a respeitar o sujeito surdo através da valorização de sua língua e de sua cultura, consideradas de maneira equivalente a dos ouvintes num grupo social.

Outro argumento empregado pelos gestualistas e em especial por Ghisi (1993) diz respeito ao fato de que a língua de sinais é a língua natural do surdo e, por isso, facilmente será adquirida. O quanto antes for utilizada, a língua de sinais favorecerá o desenvolvimento da competência lingüística do surdo. Além disso, há pesquisas que indicam que do ponto de vista biológico, a linguagem gestual organiza-se no cérebro da mesma forma que a linguagem oral e, assim como esta, apresenta um período crítico de aprendizado.

De acordo com os gestualista, o que é imprescindível na educação do surdo é a possibilidade dele se apropriar da informações por um canal facilitador e não complicador. Em síntese, as informações devem partir de um sistema lingüístico visual-verbal, e é por isso que Luján (1993, p. 100) considera que a:

Língua de sinais se constitui em um elemento insubstituível ao acesso da simbolização e da conceituação. Ela dará à criança surda a possibilidade de construir seus significados, elaborar seu conhecimento de mundo e transmiti-los àqueles que a rodeiam. Além do mais, dará a ela o sentimento de pertencer a uma comunidade que lhe proverá o meio de identificação como indivíduo.

As críticas feitas pelos oralistas aos gestualistas dirigem-se à tendência de segregação contida nesta abordagem. Como segregação, entende-se os seguintes aspectos: a insuficiência da língua de sinais para substituir plenamente a linguagem oral; a impossibilidade do surdo em desenvolver sua linguagem interior de maneira natural tal qual os ouvintes; o número restrito de profissionais habilitados para trabalhar com a linguagem de sinais de forma conveniente. Há que se considerar ainda que muitas vezes os gestos usados não são padronizados mas criados para suprir exigências da comunidade local. Assim as crianças surdas podem comunicar-se de forma compreensível apenas com a comunidade próxima, dado que a comunicação depende de um conhecimento prévio pelas pessoas dos sinais e seus diferentes significados locais.

Para os educadores oralistas, devem ser dadas aos surdos a



oportunidade de aprender a falar, uma vez que “a linguagem é um meio básico de comunicação e portanto, um mecanismo vital de adaptação no ambiente” (Silverman et al., 1971, p.102). Segundo os defensores desta abordagem, esta oportunidade é negada às crianças pelos educadores, que sustentam que a linguagem natural dos surdos seria a linguagem de sinais, impedindo-os de ter acesso à linguagem usada universalmente pela humanidade.

Além disso, Perello & Tortoza (1978, p. 345) no estudo a respeito dos métodos, indicam que dificilmente o surdo educado dentro do gestualismo poderia desenvolver e compreender a fala, pois “um surdo que desenvolve a habilidade dactilológica vai diminuindo sua capacidade fonoarticulatória, se não receber reforços que evitem esse processo. Do mesmo modo, se habitua o surdo a entender a dactilologia, ao exigir-lhe a atenção aos movimentos da mão, abandona o hábito de olhar a boca, o que incapacita-o para a leitura labial, a não ser que se reforce”.

Segundo os referidos autores, no momento em que se aceita o gesto, a fala e a leitura labial tem poucas chances de se desenvolver e isso comprometeria o acesso à forma universal da comunicação humana, que é oral. Acrescente-se a isso ainda o fato de que é pouco provável que o surdo encontre, distante de sua comunidade surda e dos ouvintes que lhes são mais próximos, pessoas que saibam fazer uso da linguagem mímica para se comunicar com ele.

## **2 A Comunicação Total e o Bilingüismo**

A partir das considerações realizadas até o momento foi possível verificar que as divergências em relação aos princípios filosóficos de educação da criança surda, sempre foram (e ainda são) temas de discussões e polêmicas para os profissionais que atuam nesta área.

Visando não incorporar o tom polêmico que caracteriza as argumentações a respeito da novas tendências educacionais, este artigo tem como objetivo trazer mais informações sobre os pressupostos teóricos que permeiam as propostas pedagógicas no ensino da criança surda.

Levando em consideração a breve retrospectiva dos métodos de ensino na educação do surdo, se faz importante verificar que a partir do fracasso do oralismo, novas propostas educacionais foram surgindo.

Representante de uma nova tendência, a Comunicação Total

começou a expandir-se a partir deste século, com o objetivo de ampliar os recursos comunicativos na educação da criança surda. Tal proposta educacional passou valorizar a utilização de diferentes recursos comunicativos para facilitar o acesso do surdo a aquisição da linguagem oral e escrita.

Precursora da Comunicação Total no Brasil, Ciccone (1990) argumenta que seria uma visão reducionista tomar esta abordagem educacional como um método. Nessa filosofia, desloca-se o enfoque da patologia para o quadro médico: o surdo passa a ser visto com uma pessoa que apresenta a marca da surdez, diferença essa que traz repercussões de ordem social e se configura como fenômeno social. Portanto, no trabalho educacional, os esforços devem ser organizados para um atendimento que corresponda as necessidades individuais do sujeito.

A Filosofia da Comunicação Total resultou na criação de vários métodos e sistemas de comunicação, com o intuito de possibilitar ao surdo o acesso mais fácil às modalidades oral e escrita da língua majoritária. Em sua maioria, os sistemas foram caracterizados da seguinte forma: língua falada sinalizada exata (busca a reprodução precisa da estrutura da língua); língua falada sinalizada (codificada em sinais); associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação dos sons; e combinações diversas de sinais, fala alfabeto digital, gesto, pantomina etc (Góes, 1999).

Dentre essas possibilidades de sistemas, destacou-se na educação do surdo o método bimodal que propõe o aprendizado da língua majoritária nas duas modalidades: falada e sinalizada. A utilização do método bimodal, originou modos de trabalhos diferenciados. Um deles referem ao uso de práticas simultâneas da língua majoritária, que deve ser desenvolvida na modalidade falada e na modalidade codificada em sinais, em correspondência exata aos segmentos da fala (língua falada sinalizada exata). Já a outra forma de compreender a comunicação bimodal refere-se a incorporação de sinais da língua de sinais para acompanhar a fala (língua falada sinalizada).

Svartbolm (1999) ao discutir sobre o uso da simultaneidade entre as línguas falada e sinalizada na Suécia, refere que as modificações em relação a utilização da língua de sinais no método bimodal (uso simultâneo das línguas) neste país, estiveram relacionadas as dificuldades de fazer entender e compreender o surdo. Segundo relatos dos professores que tinham aprendido a língua de sinais na Suécia, a comunicação em sala de aula funcionava melhor com os surdos nos primeiros anos escolares, quando os professores não usavam

sinais sistematicamente, e também pode se notar que muitas crianças surdas demonstravam melhores habilidades no Sueco - mas os progressos eram insatisfatórios e limitados.

Os avanços das pesquisas sobre a língua de sinais da comunidade dos surdos segundo diferentes pesquisadores (Brito, 1993; Quadros, 1997; Svartbolm, 1999), possibilitou o esclarecimento sobre a causa do uso simultâneo da fala e sinais. Para Svartbolm (1999, p. 16) “as diferenças podem estar relacionadas as condições para a produção e percepção das línguas”. Dito de outro modo, a autora considera ser importante reconhecer a supremacia do grau de informação lingüística dos sinais em relação a fala, e ainda, a sua especificidade de organização temporal. Explicita que quando utilizamos a língua de sinais fazemos uso das mãos, de expressões faciais, corporais etc, pois os sinais por si só não são capazes de expressar informações lingüísticas complexas, através de uma organização temporal específica. Assim sendo, os estudos nos permitem esclarecer que a utilização da fala e sinais concomitantes, não nos habilita a dizer que estamos utilizando duas línguas, mas sim duas modalidades diferentes da mesma língua.

Apesar de Ciccone (1990) referenciar que jamais tenha recomendado práticas simultâneas dentro da Comunicação Total, a autora reconhece que esta superposição existe em muitas experiências brasileiras. Tal fato fez com que experiências recentes acabassem por coexistir, no uso de recursos, sobretudo da bimodalidade simultânea.

De acordo com Góes (1999, p. 43):

...os debates em torno da Comunicação Total e do bimodalismo começaram a surgir desde que estes foram propostos, e as oposições intensificaram-se, ou porque os esforços para concretizar as diretrizes resultaram numa multiplicidade de soluções, com o uso de sistemas que não são línguas; ou porque acabaram orientando-se, implícita ou explicitamente, à apenas a aprendizagem da língua majoritária.

Recentemente, com base nos avanços de estudos sobre língua de sinais, a filosofia de educação bilíngüe tem proposto o acesso da criança a duas línguas: a língua de sinais e a oficial do país. Contrária à filosofia da Comunicação Total, nessa visão, ambas as línguas não podem ser usadas simultaneamente pelo fato de possuírem estruturas diferentes. Seus proponentes concebem o sinais como a ‘língua natural dos surdo’ sendo estes considerados como

pertencentes, na maioria dos casos, a uma comunidade distinta daquela a que pertencem os ouvintes (Moura et al., 1993; Brito, 1993).

A LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, como toda a Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual, porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão: portanto, diferenciada da Língua Portuguesa, que é uma língua da modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua nos níveis lingüísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

A implementação de propostas bilíngües, segundo Góes (1999), envolve problemas complexos, uma vez que exige por parte dos educadores mudanças de concepção e reorganização de modos de atendimentos institucionais, além da escola e da família.

Semelhante as experiências educacionais de outros países (Uruguai, Venezuela, Suécia) no Brasil, percebe-se a implementação de diferentes *modelos* bilíngües. Seus proponentes referem que as diferenças entre os modelos diz respeito a sobretudo, a questões do momento em que devem ser introduzidas as experiências sistemáticas de aprendizagem da segunda língua (a majoritária), com sugestões de que esta se inicie vinculada ao começo das atividades escolares. Além dessas discussões, também é comum variar nos modelos, a modalidade que deve ser sistematizada como segunda língua (língua falada ou escrita). Para Souza (1998) as discussões sobre a concepção de sujeito bilíngüe, na *práxis* pedagógica, tem sido tema de grandes polêmicas entre seus proponentes, isso porque, assegura a autora, não se tem muito clara qual deveria ser a segunda língua ou mesmo se ela seria necessária a vida desses indivíduos.

Por fim, um outro fator que diferencia os modelos bilíngües, está intimamente relacionado a extensão em que se revela a identidade cultural da pessoa surda, que convive na comunidade de surdos e ouvintes, tornando-os sujeitos não apenas bilíngües, mas bilíngües-biculturais.

As discussões sobre a cultura da pessoa surda ou seu biculturalismo, são questões muito complexas e controvertidas, o que exigiria um aprofundamento maior dos temas enfatizados, que não se faz objetivo deste

artigo<sup>3</sup>. Desse modo, as questões sobre métodos e filosofias educacionais na educação do surdo, parece ainda estar muito longe de alcançar um consenso nos séculos subseqüentes. Mais do que tomar partido dentro destas discussões atuais, entendemos ser importante reconhecer que as descobertas na área dos estudos lingüísticos sobre a práxis pedagógica têm levado profissionais a atuarem com surdos vislumbrando novas perspectivas no ensino da língua. Fatos como estes, tem ressaltado importância do reconhecimento da Língua de Sinais, como direito lingüístico da pessoa surda, e ainda como possibilidade real de desenvolvimento pleno no exercício de sua cidadania.

No entanto, o sistema público de ensino, seja ele municipal ou estadual, ainda não assimilou, na prática, estas recentes postulações teóricas. O sistema educacional vigente apesar de apontar em seus documentos oficiais a necessidade da implementação da abordagem bilíngüe na educação dos surdos, não aponta como isto deve ocorrer e muito menos não oferece as condições mínimas de trabalho pedagógico dentro da abordagem bilíngüe.

Os professores apesar de sentirem a necessidade de transformações em sua *práxis* pedagógica, e por isso têm procurado fazer cursos de Libras fora da escola, não têm qualquer respaldo da rede oficial de ensino no sentido de oferecerem cursos de atualização, curso de Libras que seriam imprescindíveis para a alteração efetiva da metodologia de ensino do professor. Por isso mesmo, pode-se observar professores bem intencionados buscando apreender estes conhecimentos por conta própria. Assim percebe-se que as modificações que vêm ocorrendo na prática pedagógica do professor encontram-se num nível muito incipiente e superficiais, pois são dadas poucas possibilidades estruturais e organizacionais para a modificação do modelo educacional vigente a caminho de um modelo verdadeiramente bilíngüe na educação dos alunos surdos.

Conclui-se, assim, que, mais uma vez, a qualidade do ensino fica gravemente comprometida, na medida em que se observa o professor do sistema público de ensino, que trabalha com a educação de surdos, viver um sério dilema: não aceita mais desenvolver seu trabalho pedagógico em modalidades de ensino já *ultrapassadas* porque tem consciência de suas limitações e não tem condições de fazer valer em sua prática uma nova perspectiva que vislumbra. Apesar de ter a intenção e a vontade de trabalhar dentro desta nova abordagem bilíngüe não detém as mínimas condições necessárias para organizar um proposta

---

<sup>3</sup> Para maiores esclarecimentos ver os estudos de Góes (1999) e Skliar (1999).

pedagógica coerente dentro deste modelo. Assim sendo, nem bem faz uma coisa e nem outra, o que leva a um desgaste tanto dos professores, que sentem-se cada vez mais desvalorizados e menosprezados, como dos alunos, que sofrem inevitavelmente todas as conseqüências deste processo.

É claro que não é preciso lembrar que estamos passando por um momento histórico de mudança de paradigma na educação em geral, e na educação do surdo especialmente, entretanto, a implementação de mudanças tão importantes na direção de um novo modelo de educação de alunos surdos não poderia ser tratada da forma como vem sendo, ou seja, este fato não justifica tal atitude por parte dos órgãos oficiais de ensino. Qualquer mudança na prática pedagógica deveria estar amparada numa estrutura mínima necessária, capaz de facilitar a implementação do novo modelo teórico a ser desenvolvido. Afinal estamos tratando de sujeitos que tem pleno direito a uma educação de qualidade e de professores que são os agentes da transformação social.

### **Referências Bibliográficas**

- BRITO, L. *Integração social e educação do surdo*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- CICCONE, M. C. A. *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GHISI, E. M. Dinâmica institucional na operacionalização da educação bilíngüe do surdo no Uruguai. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C. e PEREIRA, M.C.C. (ed.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. p. 94-104
- LUJÁN, M. A. As Crianças surdas adquirem sua língua. In: MOURA, M.C., LODI, A.C., PEREIRA, M.C.C. (ed.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1993. p. 129- 36
- MASSONE, M. I. O lingüista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia da investigação. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C., PEREIRA, M.C.C. (ed.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1993. p 72-93

- MOURA, M.C, LODI, A. C. B, PEREIRA, M. C. C. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art v. 3, 1993. (Séries de neuropsicologia)
- PERELLO, J., TORTOZA, F. *Sordo mudez*. 3 ed. Barcelona: Editorial Científico Médico, 1978.
- POLLACK, D. *Educational audiology for the limited hearing infant*. Illinois: Charles Thomas Publisher, 1970.
- QUADROS, R.M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SILVERMAN, S.R., LANE, H. S., DOEHRING , D. G. Sordera infantil. In DAVIS, H. E SILVERMAN, S. R. *Audicion e sordera*. México: La prensa Medica Mexicana, 1971.
- SKLIAR,C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto alegre: Ed. Mediação, 1999.
- SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SVARTBOLM, K. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, C. ( Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- TELFORD, C.W., SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.