

## SINAL E ESCOLA: UMA JORNADA

Jim Kyle<sup>1</sup>

**Resumo:** Quando nossa coletânea internacional de artigos sobre o status da sinalização na escola foi publicada em 1987, acreditávamos que estávamos em transição no Reino Unido. A descoberta das línguas de sinais e sua validação pelos linguistas, forneceram a base para a implementação que a comunidade surda havia solicitado. As crianças surdas devem ter a língua de sinais como sua língua de interação e instrução. A coletânea destacou os pensamentos de vanguarda, mas também mostrou que diferentes países estavam em diferentes estágios de sua jornada. Nesta contribuição, refletimos sobre o conhecimento que tínhamos na época, as descobertas desde então e questionamos: a norma atual é que as crianças surdas, desde a mais tenra idade, tenham acesso à língua de sinais (no nosso caso, a Língua de Sinais Britânica), e podemos descrever as evidências que dizem que isso está funcionando para produzir cidadãos mais ajustados e eficazes? Olhamos além da simples questão para considerar se o bilinguismo que temos defendido é unilateral e não produz uma mudança de atitude para a maioria da sociedade. Com efeito, se os surdos se tornam bilíngues, isso permite que a sociedade permaneça monolíngue e evite o envolvimento com a visão surda de vida e de sociedade? E, finalmente, o artigo pergunta o que será a perda auditiva ou o aprimoramento auditivo no futuro?

**Palavras-chave:** Língua de Sinais na Escola. Bilinguismo de sinais. Transumanismo.

## SIGN AND SCHOOL: A JOURNEY

**Abstract:** When our international collection of papers on the status of signing in school was published in 1987, we believed we were in transition in the UK. The discovery of sign languages and their validation by linguists, had provided the base for the implementation which the deaf community had requested. Deaf children ought to have sign language as their language of interaction and instruction. The collection highlighted forward thinking but also showed that different countries were at different stages of their journey. In this contribution, we reflect on the knowledge we had then, the discoveries since, and ask the question: is it now the norm that deaf children, from the earliest of age, have access to sign language (in our case, British Sign Language), and can we describe the evidence that says this is working to produce more adjusted and effective citizens? We look beyond the simple question to consider whether the bilingualism we have been advocating is one-sided and does not produce a change in attitude for the majority society. In effect, if deaf people become bilingual, does it allow society to remain monolingual and to avoid engagement with the deaf view of life and society? And finally, the paper asks: what will be hearing loss or/and hearing enhancement in future?

**Keywords:** Sign Language in School. Sign bilingualism. Transhumanism.

## SEÑAL Y ESCUELA: UN VIAJE

**Resumen:** Cuando se publicó en 1987 nuestra colección internacional de artículos sobre el estado de la señalización escolar se publicó en 1987, creíamos que estábamos en transición en el Reino Unido. El descubrimiento de las lenguas de señas y su validación por parte de los lingüistas sentó las bases para la implementación que la comunidad sorda había solicitado. Los niños sordos deben tener la lengua de

<sup>1</sup> Professor Emeritus, University of Bristol, Bristol - U.K. E-mail: jim.kyle@bristol.ac.uk

señas como su lenguaje de interacción e instrucción. La colección destacó la visión del futuro, pero también mostró que diferentes países se encontraban en diferentes etapas de su viaje. En esta contribución, reflexionamos sobre el conocimiento que teníamos, los descubrimientos desde entonces, y nos preguntamos: ¿es ahora la norma que los niños sordos, desde una edad temprana, tengan acceso a la lengua de señas (en nuestro caso, la lengua de señas británica) y a ser capaz de describir la evidencia que dice que esto está funcionando para producir ciudadanos más aptos y efectivos? Vamos más allá de la simple pregunta para considerar si el bilingüismo que venimos defendiendo es unilateral y no produce un cambio de actitud en la mayoría de la sociedad. De hecho, si las personas sordas se vuelven bilingües, ¿permite esto que la sociedad siga siendo monolingüe y evita comprometerse con la visión sorda de la vida y la sociedad? Y finalmente, el artículo pregunta ¿qué será la pérdida auditiva o la mejora auditiva en el futuro?

**Palabras clave:** Lengua de señas en la Escuela. Bilingüismo de señas. Transhumanismo.

### Definindo um contexto

Nossa coletânea de artigos *Sinal e Escola* (em inglês, *Sign and School*) publicada em 1987, examinou as práticas atuais na Itália, França, Dinamarca, Alemanha, Holanda, Bélgica, Espanha, Suíça, Austrália e Rússia, EUA, bem como no Reino Unido. Quão longe nós viajamos? No Reino Unido, há muito menos escolas para crianças surdas agora do que antes, mais crianças implantadas e ainda um número muito pequeno de professores surdos e usuários da Língua de Sinais Britânica (BSL). Ao mesmo tempo, a pesquisa progrediu e novos conceitos como *Surdidade* (LADD, 2003) e *Bilinguismo de Sinais* (BAKER, 2011) são evidentes. Há uma nova legislação sobre direitos de acesso à BSL para adultos (por exemplo, a Lei da Língua de Sinais Britânica (Escócia) de 2015) e um perfil muito maior para a BSL na mídia. No entanto, não é óbvio onde a jornada educacional terminará.

### No início

Sinalização, língua de sinais e surdez não são novidade. E elas certamente não são novas na prática da educação.

Arnot (1779) em sua história de Edimburgo descreveu a Academia Braidwood e seu ensino de jovens surdos. Não surpreendentemente (como a tendência assimilacionista sempre foi forte, mesmo naquela época), ele priorizou seus comentários sobre o ensino da alfabetização em inglês da Academia e até a leitura de fala. Ele também identificou o fato de os alunos estarem sinalizando (embora de uma perspectiva negativa): “O único método de conversar deles

é por sinais e gestos. Suas ideias são poucas, estando inteiramente confinadas aos objetos visíveis e às paixões e sentidos [...]” (ARNOT, 1779, p. 425).

Quando a Academia de Braidwood se mudou para Londres, os professores continuaram a usar a língua de sinais na instrução:

Para familiarizar (o aluno surdo) (os sons e as palavras) devemos proceder pelos métodos mais óbvios e simples, dependendo do que se convencionou chamar de linguagem natural (gesto, traço etc). (WATSON, 1809, p. 75).

Scott, o diretor da escola de surdos em Exeter, no sudoeste da Inglaterra, disse:

A língua de sinais é então usada pelos professores porque é o único terreno comum no qual eles podem encontrar seus alunos e onde ambos podem se entender para que um possa se comunicar e o outro receber o conhecimento a ser transmitido. (SCOTT, 1870, p. 118).

No entanto, os educadores não ficaram satisfeitos com o uso da sinalização natural e começaram a criar novas formas. Passou a haver uma distinção entre os sinais naturais e os que precisavam ser inventados. Estes foram os sinais metódicos inventados para fornecer equivalentes palavra-sinal a serem distinguidos dos sinais naturais, que por sua vez, tinham duas formas: sinais verdadeiramente naturais (usados por pessoas que ouvem - gestos) e sinais descritivos ou imitativos, ou seja, como em BSL hoje (por exemplo, CANSADO, expressões faciais desgastadas ombros caídos; e DORMIR, palmas das mãos juntas ao lado da cabeça, com a cabeça inclinada).

O desejo de inventar sinais para palavras, que não tem equivalente direto na sinalização, continuou até os dias atuais, na forma de uma educação centrada na fala e em choque com a transmissão de currículos de texto em sala de aula. Essa necessidade de equivalência pode ser aumentada em países como o Reino Unido e os EUA, onde o monolinguismo é mais obviamente uma norma social. Isso garantiu que, o que ocorreu na prática no Reino Unido se tornasse o método combinado (ADDISON, 1899).

No entanto, Tylor (1874) (por vezes considerado o pai da Antropologia) já havia apontado que esses sinais metódicos tinham impacto limitado.

Tanto quanto posso saber, poucos ou nenhum dos signos gramaticais fictícios suportará mesmo a curta viagem da sala de aula ao recreio, onde não há mais

verbo 'ser', onde as conjunções abstratas são desconhecidas e onde a mera posição, qualidade e a ação pode servir para descrever tanto o substantivo quanto o adjetivo. (TYLOR, 1874, p. 23).

Muitos desses entendimentos foram perdidos na ascensão das visões oralistas no final do século 19 e no século 20, pontos de vista que negavam a língua de sinais como sendo útil na educação de surdos. No entanto, apesar dessas práticas e descobertas anteriores (que reconheciam a *língua* de sinais), uma nova geração de educadores nas décadas de 1970 e 1980 queria novamente inventar novos sinais e sistemas intermediários para representar as palavras e a gramática da língua falada e escrita. Mesmo Conrad (1980), depois de ter demonstrado as falhas do sistema de educação oral britânico predominante no Reino Unido durante a maior parte do século 19, sugeriu que um sistema *de sinais e fala* poderia ser o melhor. Nessa visão, ele reiterou os pontos de vista de Tylor um século antes. Ele intitulou seu artigo “*Deixe as crianças escolherem*”, implicando que, oferecendo-lhes uma oferta *total de comunicação*, as crianças surdas escolheriam da mistura o que elas precisavam para formar uma língua e acumular conhecimento. Ao mesmo tempo, os linguistas começaram a analisar e descrever a sinalização como uma língua e observar que cada país tinha sua própria língua de sinais.

Anais de uma conferência em Bristol (KYLE, 1987), tentaram reunir nosso conhecimento da metodologia de sinais nas escolas. Pesquisadores e educadores de treze países estiveram representados.

### **Sinal e Escola em 1987**

Vários artigos apresentam os avanços na análise linguística da língua de sinais em diferentes países, mas nossa preocupação principal aqui é a aplicação dessas línguas de sinais na educação.

Possivelmente as aplicações foram mais desenvolvidas ocorreram nos EUA (DENTON, 1987) que sustentavam que 75% dos programas nos EUA utilizavam a metodologia Comunicação Total (já em 1976). Um programa semelhante foi adotado no início dos anos 1970 na Suécia como *Sueco Sinalizado* (BERGMAN, 1979).

A maioria dos trabalhos apresentou estudos experimentais sobre a introdução de sinais na escola. Prillwitz (1987) (pensando nas crianças surdas) falou sobre o resultado da intervenção pré-escolar alemã.

Eles se transformaram em pequenas personalidades comparativamente equilibradas, curiosas, autoconfiantes e inteligentes. A comunicação com os pais ouvintes é descontraída e se aproxima desse padrão de qualidade da faixa etária. Ao entrar na escola, eles normalmente conhecem mais de 2.000 sinais. (PRILLWITZ, 1987, p. 93).

Harder e Knoors (1987) explicaram que na Holanda o principal objetivo das escolas era ensinar holandês e, como resultado, foi principalmente o uso de sinais e fala que foi usado. Eles sugeriram, no entanto, que a língua de sinais nativa deveria ter um lugar em uma estrutura bilíngue.

Zaitseva (1987) descreveu o uso da “língua de sinais russa como meio auxiliar” com a expectativa de apresentação simultânea de sinais e fala. Marchesi (1987), da mesma forma para a Espanha, indicou a predominância do sinal e da fala para a alfabetização, mas identificou a difícil questão de que os surdos não podiam legalmente se tornar professores. De modo geral, as descrições dos educadores indicaram que sinalizar e falar simultaneamente era o modelo padrão.

O programa experimental na Dinamarca descrito por Hansen (1987), promoveu a Língua de Sinais Dinamarquesa como a primeira língua das crianças pequenas e a colocou em uma estrutura bilíngue e relatou resultados positivos. Da mesma forma, a intervenção precoce com a língua de sinais foi descrita na Holanda por Van der Lem (1987).

Bouvet foi bastante clara em sua análise da Língua de Sinais Francesa, que

Se os “sinais” têm um papel na educação dos surdos, a própria “Língua de Sinais” ainda é totalmente excluída. É uma incoerência flagrante e surpreendente no campo da educação em comunicação e linguagem e é a criança surda sozinha que sofre com isso. (BOUVET, 1987, p. 59-60).

Deck (1987) descreveu um programa de educação bilíngue na França, e May, Ringli e Boyes-Braem (1987) descreveram um programa bilíngue emergindo de um desenvolvimento de fala sinalizada. Em ambos os casos, a abordagem exigiu o envolvimento de professores surdos. No entanto, na maioria dos países, os regulamentos efetivamente impediam os surdos de se qualificarem como professores.

Em 1987, parecia que os sistemas educacionais estavam no caminho de usar a língua de sinais e usá-la de uma forma que oferecesse acesso e conhecimento aos surdos. O consenso foi positivo e prospectivo.

## Educação bilíngue de Sinais

Os sistemas escolares bilíngues de sinais que estavam sendo promovidos implicavam igualdade no status da língua. Os modelos vieram de experimentos de língua falada no Canadá e na Irlanda, onde a imersão em francês ou gaélico irlandês foi a abordagem escolhida para a entrega do currículo. Os benefícios foram reivindicados e medidos no crescimento cognitivo, bem como na aceitação de uma identidade bicultural. Os benefícios foram previstos em termos de enriquecimento da sociedade.

Nesses modelos bilíngues falados, era imperativo garantir que os funcionários fossem usuários de alto nível do idioma usado para a entrega do currículo. Nas escolas bilíngues de sinais, ficou claro no início que os grupos de especialistas de professores que podiam usar a língua de sinais tinham que incluir professores surdos. Inevitavelmente, essa exigência se deparou com uma série de obstáculos no Reino Unido, com professores surdos aspirantes sendo incapazes de alcançar a qualificação de ensino legal e professores ouvintes incapazes de aprender a usar a língua de sinais no nível avançado necessário. Parecia estranho que a avaliação dos professores estagiários de surdos no Reino Unido permitisse que a falta de comunicação na sala de aula fosse ignorada. Os professores ouvintes podiam ser aceitos como qualificados, mesmo que não pudessem se comunicar com as crianças surdas. Na avaliação dos professores ouvintes regulares, a incapacidade de se comunicar com as crianças teria sido um fracasso.

Enquanto Preisler (2009) foi capaz de descrever uma aplicação abrangente de uma abordagem bilíngue de sinais em todas as áreas do currículo e faixas etárias, na Suécia, o padrão de uso da língua de sinais na educação em outros países era muito menos certo.

Moores e Miller (2009) reuniram um extenso conjunto de artigos sobre o estado da educação em países de todo o mundo. Em seus comentários finais, eles destacam a enorme pressão do que eles chamam de “modelo patológico de surdez”, que promove a educação

regular como objetivo principal (o quadro educacional mudou dos princípios de acomodação de 1987 para os objetivos assimilacionistas do passado ). Este modelo

[...] implica que é preferível que as crianças surdas sejam educadas com crianças ouvintes em vez de com outras crianças surdas e, por extensão, sejam ensinadas por professores ouvintes em vez de professores surdos. A suposição é que os resultados na forma de desempenho educacional serão melhores e pouca atenção é dada às considerações socioemocionais... Há pouco ou nenhum contato com adultos surdos ou modelos surdos... Infelizmente, a confiança e o empoderamento sentidos pelos adultos surdos... tem pouca influência em programas educacionais para crianças surdas que são controlados por ouvintes em todos os países do mundo. (MOORES, MILLER, 2009, p. 394).

O ímpeto descrito em 1987 estagnou e, alguns podem dizer, murchou diante do tsunami da inclusão escolar. A Declaração de Salamanca e Estrutura de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994) resultou de uma reunião de 300 participantes representando 92 governos e 25 organizações internacionais de educadores auditivos, que propuseram "...dada a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem" (p. viii). Uma visão com a qual todos concordam, mas também "[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares que devem acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender a essas necessidades" (p. viii).

O fato de que um parágrafo posterior (21) da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

As políticas educacionais devem levar plenamente em conta as diferenças e situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deve ser reconhecida e devem ser tomadas medidas para garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. (UNESCO, 1994, p. 18).

foi principalmente ignorado. Os administradores de educação em muitos países viram a luz verde da "integração" como um meio de reduzir os custos mais altos da educação separada.

O princípio da integração teve suas raízes muito antes no Reino Unido, mas na época da Declaração de Salamanca as crenças e políticas se solidificaram internacionalmente.

## A situação no Reino Unido

No Reino Unido, as responsabilidades educacionais legais começam no momento da descoberta da perda auditiva. Ou seja, os professores de surdos são avisados pelas autoridades médicas sobre a perda auditiva no lactente. Existe um programa nacional de triagem neonatal, o que significa que quase todas as perdas auditivas são identificadas muito perto do nascimento. O serviço preciso oferecido nesse estágio varia de uma autoridade educacional local para outra, mas, normalmente, um professor de surdos visita a casa da criança e inicia um relacionamento consultivo com a família, que pode envolver visitas semanais. Ao mesmo tempo, a maioria dos bebês será considerada para implante coclear e uma equipe médica e educacional começará a examinar as possibilidades de cirurgia. Dependendo das circunstâncias, um assistente social também pode se envolver com a família. Existe uma organização nacional de crianças surdas, que aconselha os pais e tenta apoiá-los no que pode ser um momento muito confuso de intervenção profissional e pedidos de decisões da família sobre o futuro da criança.

Muitas autoridades educacionais locais têm grupos de pais-bebês/bebês/crianças onde os pais são convidados a se encontrar com especialistas em educação e com outros pais. As visitas domiciliares do professor do serviço de surdos podem ocorrer paralelamente à terapia fonoaudiológica vinculada ao fornecimento de prótese auditiva ou à intervenção médica para o implante coclear. Em algumas áreas, por exemplo em Bristol, o programa inclui adultos surdos que estarão presentes em reuniões e trabalharão com bebês e crianças surdas. Programas bilíngues de sinais são oferecidos às famílias desde o primeiro contato.

A escola formal de surdos pode começar aos três anos de idade, embora cada vez mais as crianças sejam mantidas em grupos pré-escolares regulares, especialmente onde a criança tem um implante coclear. A abordagem padrão é enfatizar o desenvolvimento da audição e da fala, mas algumas autoridades adotam uma forte abordagem bilíngue e fornecem treinamento em língua de sinais para a família. Mesmo quando as crianças têm implantes cocleares, elas podem ter programas bilíngues de sinais na escola.

Todas as crianças no Reino Unido progridem na escola de acordo com a idade cronológica e, embora o progresso seja formalmente medido em vários pontos ao longo de sua escolaridade, é incomum que uma criança repita um ano por causa do baixo desempenho. Isso permite que as crianças surdas nas escolas regulares continuem em paralelo com sua própria faixa etária.

Crianças com necessidades especiais são avaliadas pelas autoridades educacionais locais e, na Inglaterra, recebem um Plano de Educação, Saúde e Cuidados (em inglês, Education, Health and Care Plan - EHCP) (a antiga Declaração de Necessidades Educacionais Especiais). Isso define o apoio adicional que uma criança precisa para ser incluída na educação e também para funcionar efetivamente na vida diária. Para crianças surdas na escola, o plano pode fornecer um ajudante pessoal ou um intérprete de língua de sinais por um determinado número de horas por semana. Em tempos de austeridade financeira, as autoridades educativas locais podem ter dificuldade em cumprir todas as disposições estabelecidas no EHCP.

Espera-se que as crianças surdas sigam o mesmo currículo estabelecido nacionalmente para todas as crianças. Pode haver algumas alterações, como no que diz respeito à exigência de estudar uma língua não inglesa. Embora um currículo de BSL tenha sido desenvolvido, ele ainda não está em operação. No entanto, o Governo concordou com uma consulta pública sobre a sua utilização nas escolas regulares e para surdos – a consulta terá início em 2022. Os jovens surdos irão progredir para o ensino superior aos 16 ou 18 anos. Várias universidades têm apoio especializado para alunos surdos. O padrão tradicional de jovens surdos que se deslocam para ocupações manuais quase desapareceu, sendo substituído por ocupações em funções profissionais e semiprofissionais. Um currículo nacional para estudo de BSL para adultos oferece um caminho para os estudos da tradução e interpretação da língua de sinais – embora essa rota normalmente exija de 3 a 5 anos de estudo e prática.

Olhando para a pesquisa mais recente de crianças surdas no Reino Unido, é relatado que existem 53.954 crianças surdas em escolas de 3 anos a 19 anos (CRIDE, 2019). Uma em 1.500 de todas as crianças (ouvintes e surdas) são relatadas como sendo profundamente surdas (5.833). Apenas 3% das crianças surdas relatadas estão em escolas especializadas para crianças surdas. Há 9% de crianças surdas com perda auditiva profunda relatadas como estando em programas de língua de sinais, embora haja uma categoria de programas de inglês com apoio sinalizado (mais 22% - mas é improvável que sejam bilíngues de sinais). A mesma pesquisa relata 6% de funcionários surdos ligados a escolas e serviços. Diz-se que existem 22 escolas para crianças surdas no Reino Unido.

Está ficando muito claro que nosso modelo de cultura surda que vem surgindo em escolas de surdos e alimentando a comunidade surda adulta está quase desaparecendo como um modelo

funcional no Reino Unido. É bastante óbvio que os próprios estudos sobre surdos precisam mudar. Podemos ver que o termo “surdo” está sendo usado pelos gestores para se referir a todos com perda auditiva, por menor que seja. Como resultado, a porcentagem de crianças em idade escolar culturalmente surdas (usando BSL) cai para um número muito pequeno. Isso pode ser tão baixo quanto 600 do total de 53.000 que dizem ter perda auditiva. Os gestores podem agora dizer que as crianças culturalmente surdas são uma minoria tão pequena de crianças em idade escolar que são quase insignificantes.

Kyle e Ladd (2009) examinaram os relatórios da OFSTED (inspeção escolar nacional) e as escolas surdas tendem a usar a língua de sinais. Os relatórios do OFSTED classificam essas escolas muito bem em aprendizado e desenvolvimento pessoal, mas classificaram como muito baixas em alcançar os padrões das metas curriculares nacionais. Parece que os inspetores estão fazendo julgamentos de valor sobre a natureza das crianças surdas, sugerindo que as crianças surdas são um desafio de aprendizagem e, portanto, consideram que os professores estão fazendo muito bem em levá-las ao que acaba sendo um nível bastante baixo de desempenho.

O obstáculo para a implantação de programas bilíngues de sinais continua sendo o domínio do sistema de educação baseado na audição e sua fundamentação na política de remediação médica e na diretriz primordial do direito à educação regular.

### **O que o bilinguismo de sinais deve ser**

Obviamente (talvez) o bilinguismo de sinais é sobre normalidade, status e igualdade - os direitos dos indivíduos de se expressarem em sua própria língua. Mas se essa língua não é uma língua majoritária nem a língua do poder em qualquer país, então o bilinguismo pode não ser um reconhecimento de igualdade, mas pode ser visto como um processo de transição para a aceitação monolíngue (SKUTNABB-KANGAS, 1994).

Em sua análise dos direitos humanos linguísticos, os surdos têm esse direito à língua de sinais na educação. Embora existam leis aprovadas reconhecendo a língua de sinais em muitos países (incluindo separadamente na Escócia, mas não na Inglaterra), o impacto na comunidade e no sistema educacional não é tão aparente. É certo que há intérpretes nos tribunais e também nas consultas médicas e no hospital e ainda 5% das emissões televisivas têm de ter BSL. Mesmo assim, o impacto tem sido limitado em relação à promoção dos direitos humanos

linguísticos dos usuários de BSL e, de forma bastante contundente, em termos de influência da comunidade surda na educação. A comunidade surda praticamente “não tem voz” em relação ao que acontece na sala de aula. As crianças surdas são tratadas como deficientes e necessitadas. Quando recebem uma avaliação a favor do apoio à língua de sinais, muitas vezes isso é prejudicado pela falta de professores bilíngues especializados e pela relutância em trazer os surdos, que são usuários da língua de sinais, para essas funções de apoio.

Skliar e Quadros (2004) fizeram uma observação semelhante.

Os discursos e práticas são como redes com relações assimétricas de poder e saber sobre surdos e surdez. Os significados e os sistemas simbólicos produzem representações sobre a Surdez e sobre a educação bilíngue de Surdos que se baseiam em concepções tradicionais, que utilizam a língua de sinais como ferramenta de divulgação da cultura e da língua oficial. (SKLIAR, QUADROS, 2004, p. 370).

A observação deles é que a sinalização é tolerada apenas para promover o acesso à sociedade majoritária – essa é a “cultura oficial”. Os surdos são frequentemente atraídos para isso - eles recebem a ideia de que o acesso ao conhecimento da sociedade ouvinte é o objetivo, na verdade o único objetivo valioso. O bilinguismo de sinais que lhes é oferecido é apenas uma ponte para o maior conhecimento e cultura dos ouvintes. Em relação ao bilinguismo de sinais oferecido, a armadilha é simples: se surdos podem se tornar bilíngues, então os ouvintes não precisam fazer ajustes porque, por definição, os surdos são bilíngues e terão acesso ao conhecimento social em inglês, na leitura e escrita, mesmo que sua fala não seja perfeita. Problema resolvido. Não há necessidade de a maioria da sociedade abraçar, entender ou mesmo aprender a usar a língua de sinais. A falha do argumento é que, até agora, os programas de educação não foram capazes de garantir a plena alfabetização em inglês e fluência na língua de sinais.

O foco, então, muda para a provisão desse bilinguismo assimétrico – provisão de intérpretes ou professores que sejam funcionalmente bilíngues – pelo menos no domínio da educação e no currículo educacional. Onde isso parece incompleto, podem ser inventados sinais para terminologia curricular, que não tem equivalente óbvio em BSL e até mesmo pessoas surdas podem ser “consultadas e engajadas” neste importante empreendimento. No entanto, o bilinguismo funcional do lado ouvinte não se estende à residência na comunidade surda ou ao

envolvimento na vida, nos relacionamentos e na cultura. De fato, não existe um currículo educacional baseado em BSL e focado na cultura surda, que os professores possam usar e outros profissionais possam entrar. A assimetria deve ser óbvia. Os representantes surdos na interação são atraídos para essa relação de desequilíbrio.

No entanto, surge outra questão, porque esta designada “provisão” tem agora um valor financeiro (custo) e “tem de ser” monetizada. Idealmente, crianças, estudantes e adultos surdos podem ser avaliados em termos de necessidade, e a provisão pode ser custeada dentro de um orçamento fictício e, em seguida, real, de acordo com o nível de necessidade de surdos determinado pela audição. O bilinguismo de sinais torna-se então uma mercadoria, a ser comprada do orçamento da comunidade dominante. No Reino Unido, a acreditar no Relatório Nacional das Crianças Surdas de 2018, esse produto tornou-se muito caro e houve, no período de austeridade, nos menos de dez anos, uma grande redução na oferta especializada de profissionais professores e auxiliares qualificados e linguisticamente competentes..

O bilinguismo de sinais não é visto como um meio para enriquecer o ambiente linguístico mesmo da própria comunidade surda, muito menos promover o mosaico geral de línguas na sociedade dominante que, de qualquer forma, como demonstrado pelo Brexit e pela redução da aprendizagem/ensino de línguas, não é priorizado no contexto de crescente nacionalismo inglês.

Com efeito, os programas bilíngues de sinais podem ser conduzidos por princípios oralistas e controle econômico. O propósito da provisão do bilinguismo de sinais é alcançar “o normal” ou, pelo menos, uma “inclusão” centrada na fala.

É essa história que muitas vezes vemos apresentada aos pais pelos educadores - algo como: 'se você quer que seu filho seja normal, ele tem que adquirir a língua falada/escrita; mas vocês, como pais, precisarão competir pelo uso de um orçamento limitado para conseguir isso.'

Weber (2019) uma pessoa surda, tendo sido criada oralmente, expandiu isso:

Existem dois pressupostos ontológicos opostos sobre o surdo: 1) o surdo é deficiente e precisa de uma cura para ocupar seu lugar no mundo ouvinte e 2) o surdo não é deficiente, mas é membro de uma língua minoritária e de um grupo cultural e possui uma primeira língua e uma identidade com a qual navegar pelos mundos ouvintes e surdos. Ambas as posições são apresentadas como escolhas duras para pais de crianças surdas (Mauldin, 2016). Cada posição no binário representa uma ameaça para a outra. (WEBER, 2019, p. 111).

A escolha para os pais é dura – conformar-se ou perder seu filho com essa cultura alienígena na qual os sistemas educacionais não o apoiarão para entrar. Não há orçamento para ajudar os pais a aprender a se comunicar em BSL. Nesse caminho, provavelmente perdemos de vista o valor das línguas e, na verdade, marginalizamos os surdos em vez de criar o respeito pela comunidade e pela cultura, mesmo quando falamos de bilinguismo de sinais.

## **Futuros surdos**

Então, onde isso nos leva enquanto lutamos para fornecer opções de linguagem para a criança surda e a comunidade surda? A maioria dos trabalhos de pesquisa e análise olha para trás no tempo. Nesta seção, precisamos olhar para frente e considerar algumas das questões sociais, políticas, éticas e morais relativas à nossa abordagem aos “humanos” surdos. É verdade que houve um progresso significativo nos estudos sobre surdos, nos estudos sobre a surdez e no empoderamento e promoção de pesquisadores surdos. A coletânea de artigos de Kusters, De Meulder e O’Brien (2017) ilustra a força desse movimento e seu potencial lugar na literatura acadêmica. Ao mesmo tempo, no entanto, há grandes mudanças na intervenção médica e desenvolvimentos sociopolíticos que afetam a comunidade surda na busca do “novo normal”.

Até recentemente, a intenção médico-social era forçar o desenvolvimento da fala em crianças surdas por meio da imersão direta em ambientes de audição-fala. Isso foi aumentado pela transferência de crianças surdas para situações comuns, isolando-as de outros usuários de língua de sinais. Agora, há uma ação mais direta contra a “anormalidade” da perda auditiva e que é a cirurgia invasiva de implante coclear, destinada a substituir o funcionamento defeituoso por um sistema artificial de recepção e processamento de som. Neste programa médico-educativo, não há necessidade de língua de sinais, pois a criança anteriormente surda está se tornando ouvinte.

Quando aceitamos essa abordagem e o objetivo pode ser particularmente atraente para os pais que “perderam” seu filho normal devido à perda auditiva, nós, como sociedade, estamos entrando em uma nova era. Talvez seja mais correto dizer que já entramos nesta nova era de intervenção médica aceita. Incentivamos e financiamos (na maioria dos casos) intervenções diretamente na pessoa humana para “normalizar” o indivíduo. Um implante coclear é uma neuroprótese: uma ação direta sobre o funcionamento interno do cérebro da pessoa. Tornou-se

abordagem padrão para o problema da perda auditiva. No entanto, a discussão ética que pode ter sido mais proeminente é se essa abordagem invasiva é um “tratamento” ou um “aprimoramento”.

A ficção científica previu por muitos anos o aprimoramento do funcionamento humano por ação invasiva, isto é, por meio da bioengenharia. Lee (2016) apresentou esse desenvolvimento do implante coclear como tendo sido oferecido como um “tratamento” com a ameaça aos pais de que a não aceitação desse tratamento é moralmente repreensível por parte dos pais (ou seja, o dever de cuidado e responsabilidade para a tomada de decisões em nome do bebê ou criança reside com os pais). Na verdade, existe relativamente pouco debate sobre a forma como o implante coclear se relaciona com os argumentos em torno do *transumanismo*. O *transumano* é uma pessoa onde seu funcionamento natural é aumentado pela invasão não natural do corpo. A ficção científica oferece força sobre-humana, melhor visão, velocidade aprimorada e até funcionalidade de auto-reparo em caso de lesão, além de maior vida útil. O fato de o implante coclear não ter sido analisado como aprimoramento é resultado da percepção sociomédica do surdo como deficiente - e, portanto, uma entidade a ser reparada. No entanto, há todos os motivos para considerar a possibilidade de que indivíduos ouvintes atualmente desejem ter um implante coclear para experimentar um espectro de som mais amplo. De fato, nessa linha de pensamento, em uma sociedade futura, a pessoa não aprimorada se tornará a futura pessoa in-capaz.

Como Lee apontou:

Em outras palavras, o uso futurista do IC por ouvintes não é mais um tratamento, mas sim uma entrada na audição supranormal ou novas experiências sensoriais em um mundo pós-humano. Eles podem interagir com outras futuras neuropróteses para que uma modalidade sensorial possa ser substituída por outra. (LEE, 2016, p. 07).

É provável que esta sugestão seja contestada pelos interesses comerciais e médicos no “tratamento”. No entanto, o que vem acontecendo e o que continua a acontecer em muitos países altera seriamente a natureza da comunidade surda. No Reino Unido, os pais que recusam a implantação podem ser considerados pela organização de serviço como culpados de abuso infantil. Eles foram ameaçados com a retirada do apoio educacional e social estatutário. Curiosamente, na visão inversa, os defensores da comunidade surda do bilinguismo de sinais

podem querer acusar os pais não sinalizantes como culpados de abuso infantil. O argumento se resume a saber se a perda auditiva em crianças é uma doença/deficiência médica ou uma variante natural da humanidade. Simplificando, 'os surdos que usam língua de sinais são humanos diferentes ou anormalidades desviantes e tratáveis?'

A resposta à pergunta deve ser entendida em termos morais e éticos. Weber (2019), chegada tardiamente à comunidade surda vinda de uma tradição oral, expressa isso de forma bastante contundente (concordando com LEE, 2016):

O complexo industrial auditivo associado à habilitação de surdos, incluindo o fornecimento de cirurgia de implante coclear, treinamento auditivo, terapia verbal auditiva e colocação em ambientes de aprendizagem de educação inclusiva, considera as preocupações da comunidade surda como impedimento do progresso na criação de oportunidades para a criança surda tornar-se totalmente integrada ao mundo auditivo (Lee, 2016). (WEBER, 2019, p. 111).

O excerto acima é auto-evidente se apenas acreditarmos no “mundo da audição” como a única realidade. Weber explica:

Mauldin (2016) observa que a maioria dos sucessos associados ao implante coclear vem de famílias brancas de classe média alta que têm capital financeiro, cultural e social para se envolver nos longos e árduos processos terapêuticos associados ao implante coclear e atividade de acompanhamento. (WEBER, 2019, p. 113).

Enquanto a intervenção médica pode ser considerada um sucesso e uma sensação de som é criada na criança, a tarefa de normalização passa para a educação e/ou terapia fonoaudiológica e os pais. A medição do sucesso torna-se então um tanto confusa. É a resposta satisfatória à estimulação sonora, é a melhora da fala da criança, ou é a medida em que a criança se passa como normal ou mesmo a medida em que a criança pode interagir plenamente com seus pares agora e mais tarde na vida? Muitas crianças com implantes também estão em escolas de surdos com programas de sinais. Alguns optarão por ser mais proeminentes no sinal. Alguns podem se sentir confortáveis em ambos os contextos linguísticos. Alguns continuarão sendo “surdos” em qualquer ambiente de grupo com pessoas ouvintes. O desafio passou para o jovem implantado tentando gerenciar sua integração na sociedade ouvinte, potencialmente sem contato com a comunidade de língua de sinais e com audição apenas parcial na comunidade

ouvinte. No entanto, se essa pessoa for considerada bilíngue e falar bem, o processo será considerado bem-sucedido por aqueles ao redor que continuarão sendo monolíngues na fala.

A questão moral e ética pode então ser colocada como 'por que parar aí com a reparação de uma deficiência, por que não oferecer o implante como extensão da audição a todos que podem pagar?' De fato, podemos replicar esse processo em outras áreas sensoriais. A surdez seria redefinida como uma característica daqueles que não foram aprimorados? Este não é um pensamento particularmente novo, mas interfere em nossa jornada da descoberta da língua de sinais através da “provisão” do bilinguismo de sinais na escola para um estado do novo normal. Ele ignora perfeitamente a necessidade de a sociedade gerenciar uma língua diferente em uma modalidade diferente, uma língua que, se formos honestos, se desenvolveu naturalmente ao longo de centenas de anos como parte do desenvolvimento normal de um grupo. Enquanto o bilinguismo de sinais for definido assimetricamente como auxílio à criança surda e como meio de integração dos surdos, corre o risco de ser totalmente descartado, à medida que a intervenção médica aumenta e as finanças diminuem.

Provavelmente nos desviamos do escopo inicial deste artigo, mas qualquer jornada deve considerar não apenas onde começou e onde está agora, mas onde pode ser o destino final e o que podemos encontrar quando chegarmos.

## A jornada

Sempre foi uma luta difícil - surdos versus ciência médica, educação e até religião. A comunidade surda sempre esteve do lado de fora - não há avanço médico dirigido aos surdos, não há currículo educacional construído e entregue aos surdos e não há religião ou espiritualidade surda. A posição dos surdos na sociedade tem sido definida como uma necessidade de acesso ao poder e ao conhecimento zelosamente guardados pelo regular (mainstream). Não houve uma pátria surda onde a língua de sinais, a cultura surda e a surdez pudessem ser cultivadas e incentivadas ou mesmo reconhecidas plenamente. O resultado inevitável tem sido a marginalização e a privação de direitos.

Gregory (2017) resumiu a visão do serviço educacional em sua análise online

A abordagem bilíngue de sinais ainda está em um estado de evolução em que os profissionais consideram o impacto das mudanças recentes e a necessidade

de se adaptar ao foco em mudança de uma abordagem individualizada. Seu objetivo continua sendo maximizar as oportunidades educacionais para crianças surdas. (GREGORY, 2017, online).

Nosso otimismo em 1987 sobre o potencial do uso da língua de sinais na escola para intervenção precoce e apoio às famílias na vida doméstica foi percebido em termos de pesquisa e na academia, mas o impacto na vida cotidiana dos surdos foi limitado. O enorme impacto da integração e do movimento de implantação precoce sem consentimento da criança alterou a natureza da comunidade surda. Também removeu o fardo da responsabilidade do sistema educacional e dos profissionais da educação, que teriam que fazer as adaptações necessárias em termos de linguagem e consciência cultural, e transferiu-o para os ajustes na criança surda. O bilinguismo de sinais existe nas escolas do Reino Unido, mas não tem o reconhecimento ou apoio que se justifica se aceitarmos a diversidade de língua e cultura.

A jornada continua apoiada por resultados de pesquisas, pela análise linguística e pelo debate ético e moral. O destino final permanece incerto.

## Referências

ARNOT, N. **The History of Edinburgh**. Edinburgh: Creech, 1779.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, 5th edition. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BERGMAN, B. **Signed Swedish**. Rosenludstrychunit: National Swedish Board of Education, 1979.

BODNER-JOHNSON, B.; BENEDICT, B. S. **Bilingual deaf and hearing families: Narrative interviews**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2012.

BOUVET, D. Sign Language and the Education of the Deaf Child. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 54-60.

**British Sign Language (Scotland) Act 2015**. Available at: <<https://www.legislation.gov.uk/asp/2015/11/contents>>

CRIDE - Consortium for Researching Deaf Education. **Report on 2018/2019 survey on educational provision for deaf children**. UK-wide summary, 2019. Available at: <<https://www.ndcs.org.uk/media/6550/cride-2019-uk-wide-report-final.pdf>>. Retrieved: 20-10-2021.

DECK, C. Bilingual Education for Deaf Children in France. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 198-205.

DENTON, D. The Total Communication Revolution. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 75-80.

GREGORY, S. Sign language and the education of deaf pupils. **British Association of the Teachers of the Deaf**, 2017. Online paper available at: <https://www.batod.org.uk/information/sign-language-and-the-education-of-deaf-pupils/>. Retrieved: 20-10-2021.

HANSEN, B. Sign language and Bilingualism. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 81-88.

HARDER, R.; KNOORS, H. Consolidation of Method or Future Changes? *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 109-119.

KUSTERS, A.; DE MUELDER, M.; O'BRIEN, D. **Innovations in Deaf Studies**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

KYLE, J. G. (Ed.). **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

KYLE, J. G.; LADD, P. Deaf Education and the Status of Deaf People in the UK. *In*: MOORES, D. F.; MILLER, M. S. (Eds.), **Deaf People around the World**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009, p. 245-268.

KYLE, J. G. He's just not normal: services, families and Deaf identity. *In*: LEESON, L.; VERMEERBERGEN, M. (Eds.), **Working with the Deaf Community: Deaf Education, Mental Health and Interpreting**. Dublin: Inter Resource Group Publishing, 2013.

LADD P. **Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood**. Clevedon: Multilingual matters, 2003.

LEE J. Cochlear Implantation, Enhancements, Transhumanism and Posthumanism: Some Human. **Questions Sci Eng Ethics**, v. 22, p. 67-92, 2016.

MARCHESI, A. Sign Language in the Education of the Deaf in Spain, *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 143-152.

MAULDIN, L. **Made to hear**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2016.

MAYE, C.; RINGLI, G.; BOYES-BRAEM, P. The Use of Signs in Switzerland. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 162-170.

MOORES, D. F.; MILLER, M. S. (Eds.), **Deaf People around the World: Educational and Social Perspectives**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009.

PREISLER, G. The situation of the Deaf in Sweden. *In*: MOORES, D. F.; MILLER, M. S. (Eds.), **Deaf People around the World: Educational and Social Perspectives**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009, p. 231-244.

PRILLWITZ, S. Is the time of the 'German Method' over in Germany? *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 89-99.

SCOTT, W. R. **The Deaf and Dumb**. London: Bell & Daldy, 1870.

SKLIAR, C.; QUADROS, M. R. Bilingual deaf education in the south of Brazil. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v.7, n.5, p. 368-380, 2004.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic Human Rights: a Prerequisite for Bilingualism. *In*: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Eds.), **Bilingualism in Deaf Education, International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf**. Vol. 27. Hamburg: Signum, 1994, p. 139-159.

TYLOR, E.B. **Researches into the Early History of Mankind**. London: Murray, 1874.

VAN DER LEM, T. An Early Intervention Programme. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 155-161.

WATSON, J. **Instruction of the Deaf and Dumb**. London: Darton & Harvey, 1809.

WEBER, J. C. **Becoming Deaf in the Postman Era**. Unpublished PhD Dissertation, Regina Saskatchewan: University of Regina, 2018.

ZAITSEVA, G. L. Problems of Sign Language in Soviet Deaf. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 100-108.

Submissão em: 28/04/2022

Aceito em: 27/05/2022

Citações e referências  
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO  
BRASILEIRA  
DE NORMAS  
TÉCNICAS