

Educação Bilíngue para Surdos e valorização de línguas minoritárias

(Bilingual Education for deaf students and importance of minority languages)

Ivani Rodrigues Silva¹

Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (CEPRE) –
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

ivanirs@fcm.unicamp.br

Abstract: The deaf education is at this time some important shifts. However, there are still some points sensitive to the effective development of a bilingual education for deaf, namely, the (un) importance of Libras as a natural language, the need for adequate education of teachers to act as mediator of the teaching / learning Portuguese process as a second language for work with deaf students at school and the construction of specific teaching materials for deaf students. In this article I intend to point out some of these aspects, dealing with aspects that show the society’s resistance to the sign languages and which hinder an intercultural bilingual education project for deaf students.

Keywords: Deaf, Bilingual Education, Minority Languages

Resumo: A educação de surdos passa, nesse momento, por mudanças importantes. Porém há, ainda, alguns aspectos que podem impedir o fomento efetivo de propostas de educação bilíngue para surdos, a saber, a (des)valorização de Libras como língua natural, a formação adequada de professores para trabalhar com alunos surdos nas escolas regulares, além da necessidade de se pensar na construção de materiais de ensino mais adequados para o ensino de alunos surdos. Neste artigo pretendo me deter sobre alguns desses pontos, tratando de aspectos que mostram a resistência da sociedade às línguas de sinais, dificultando um projeto de educação bilíngue intercultural para alunos surdos.

Palavras-chave: Surdos, Educação Bilíngue, Línguas Minoritárias

Introdução

Uma justificativa para a realização deste texto está relacionada a uma preocupação com a visão que as pessoas em geral têm sobre o sujeito surdo e sua(s) língua(s) de sinais. Nesse caso trata-se de desvelar como a realidade multilíngue se configura nesse contexto complexo e ainda pouco compreendido. Prova disso são os equívocos que ainda acontecem, em salas de aulas com alunos surdos, em geral, vistos como alunos deficientes que não conseguem aprender como os alunos ouvintes. Situação semelhante ocorre, também, nos lares de famílias com filhos surdos, cujos pais, muitas vezes, tendo pouca consciência do que implica afirmar que o surdo é um sujeito bilíngue, insistem para que o rendimento da linguagem oral do filho surdo seja equivalente ao seu rendimento em sua língua visuoespacial. O mito do português como língua única no Brasil e do sujeito bilíngue como aquele que tem domínio equilibrado de duas ou mais línguas, ademais, pesam na avaliação desses sujeitos e na aceitação de suas línguas de sinais. Por isso, é tão difícil para as pessoas perceberem a situação de bilinguismo ou multilinguismo existente nesse contexto, como pretendemos demonstrar no decorrer deste trabalho.

Alguns professores que recebem alunos surdos em suas salas dizem textualmente que o aluno surdo não sabe escrever por “preguiça de pensar” ou que “o surdo tem di-

ficuldade na escola por não falar nenhuma língua”, isto é, nem o português escrito (ou falado), nem a Libras, da comunidade surda adulta escolarizada. Assim, para uma maioria de professores que recebem alunos surdos dentro da escola comum, as dificuldades em relação à escrita são vistas como algo inerente à surdez ou como algo interno e particular ao surdo e não como decorrência da maneira como ocorre o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo e, além disso, essa dificuldade tampouco é creditada ao fato de esse sujeito ser potencialmente bilíngue.

Considerar uma alternativa social de letramento que valorize a língua do aluno surdo poderia ajudar esses professores a perceberem, também, a importância de estratégias diferenciadas para o ensino do aluno surdo que deveria aprender o português como uma segunda língua. Decorrente dessa aceitação, do sujeito surdo como um sujeito bilíngue, haveria a necessidade de, no caso de crianças surdas, a alfabetização em uma segunda língua (L2), envolver processos de aquisição diferentes da primeira. Entender a importância desses pressupostos que subjazem os estudos do letramento para o contexto da surdez é uma discussão que já está sendo proposta por vários pesquisadores (autores) que fazem críticas à forma como tem sido disseminada a educação de surdos, ainda muito pautada no funcionamento tradicional das escolas para ouvintes. Tais pesquisas relacionam as questões educacionais de surdos com os estudos do letramento em contextos de minorias: nestes trabalhos a concepção de letramento advém de teorias comprometidas com uma perspectiva social (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; entre outros), o que contribui para um afastamento da visão grafocêntrica da escrita, na medida em que há a busca por estratégias que se mostrem mais sensíveis às questões culturais implicadas nas práticas de letramento.

Enfim, desvelar essa realidade é crucial para que mitos possam ser redimensionados e, quem sabe, superados. É sempre bom lembrar que embora a interdição oficial das línguas de sinais tenha tido início em 1880¹, coincidindo com o Congresso de Milão, realizado para sacramentar a crença de que havia prejuízos cognitivos para os surdos que se apoderasse de língua de sinais e não se esforçasse para aprender a falar, resquícios dessa proibição são percebidas na atualidade, quando após inúmeras lutas históricas os surdos passam a ter o direito de usar sua língua no espaço escolar propiciadas pelo Decreto 5686 de 2005. Para entender melhor essa situação trataremos algumas considerações sobre as consequências dos prejuízos da interdição de línguas e suas consequências para a comunidade silenciada.

“A língua de sinais é uma ponte, mas não a estrada”

Para os professores e para os pais, a realidade bilíngue/multilíngue do surdo é ainda pouco compreendida e há pouca consciência por parte deles de que estão diante de sujeitos que usam uma língua diferente e, por isso, devem acionar o mundo de uma forma também diferente. O mito do português como língua única no Brasil, ademais, pesa na avaliação do surdo e da surdez e, por isso, é tão difícil para as pessoas perceberem a situação de bilinguismo e de biculturalismo existentes nesse contexto, como

¹ No Congresso de Milão, ocorrido em 1880, decretou-se a proibição oficial das línguas de sinais na educação de surdos em favor da oralização, isto é, em favor do uso das línguas majoritárias pelo surdo. Acreditavam, os profissionais da época, que as línguas de sinais atrapalhavam o desenvolvimento cognitivo dos surdos e dificultava a aprendizagem das línguas orais.

pretendemos demonstrar no decorrer deste trabalho. Conforme tentamos ressaltar anteriormente (SILVA, 2008, SILVA; KUMADA, 2013 e SILVA, 2014), há tempos a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – é uma língua plena, tão complexa quanto qualquer outra e perfeitamente adequada para suprir as necessidades comunicativas das pessoas surdas. Porém apenas muito recentemente o governo brasileiro reconheceu, com a promulgação da Lei n. 10.436/2002², o estatuto de LIBRAS como língua das comunidades surdas no Brasil. Apenas muito recentemente reconhece-se legalmente o direito de o surdo usar sua língua no espaço escolar. Essa valorização, como pode ser observado, impulsiona ações que poderão efetivamente beneficiar o aluno surdo na escola, se a aceitação e a valorização das línguas de sinais pela comunidade escolar for realmente realizada, ou seja, se Libras passar a ser conhecida minimamente pelos agentes escolares.

Não se pode esquecer que ainda é forte o processo de invisibilização que as línguas de minorias, em geral, sofrem no Brasil. Tido como país monolíngue – já que “Aqui todos falam português!” (cf. CAVALCANTI, 1999; CAVALCANTI; SILVA, 2007; MAHER, 2007; entre outros), não há incentivos para que apareçam as diferentes línguas que habitam – com muita tensão – nosso território nacional. Entende-se, desta forma, a importância da educação do entorno (MAHER, 2007), sob pena de esses grupos não terem suas línguas reconhecidas e os processos de identificação e de exclusão a que foram submetidos durante séculos, igualmente, não serem refletidos e desnaturalizados, pela sociedade majoritária. Na verdade, como temos dito, de forma explícita em trabalhos anteriores, a não compreensão de todas essas questões pelos agentes escolares e, também, pela comunidade em geral, explica ainda os estereótipos em relação aos surdos e a não aceitação da Libras como língua de instrução de surdos na escola.

Para refletir sobre essa situação de interdição de línguas e lançar mais luzes a esse contexto, traremos o trabalho de Onyce Payer de 1999 que discute, de forma bastante interessante, a proibição do italiano e nos permite fazer algumas relações com o nosso tema. Nesse trabalho, Payer (1999) nos informa como se deu a interdição forçada do italiano na era Vargas, à época do Estado Novo (1937/1945) período em que foi determinada a proibição de várias línguas de imigração, como o italiano, o alemão, por serem consideradas línguas estrangeiras. A proibição e o banimento dessas línguas do cenário nacional tinham como finalidade a construção de um projeto de nação monolíngue em português. Na reflexão de Payer (1999) restou aos imigrantes a memória da língua interdita que funcionou como memória social. Segundo essa autora:

A inserção do sujeito imigrante no português enquanto língua pública e nacional, língua oficial, língua do exercício do direito, se dá ao lado do silenciamento obrigado da outra língua, sem que este processo seja, entretanto, sempre explícito (formulado, dizível) pelo/para o sujeito. (PAYER, 1999, p. 50)

Payer (1999) faz uma reflexão interessante sobre a memória discursiva oral de imigrantes italianos no contexto republicano – Governo Vargas – quando a língua materna desses sujeitos foi oficialmente interdita pelo Estado Novo e nessa discussão apresenta o que ela denominou de os “resquícios” desse silenciamento encontrados nas

² O Decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a lei 10.436 abriu um leque de oportunidades para a inclusão social destes indivíduos, apontando para a necessidade de uso e difusão de Libras como meio de promover o acesso de pessoas surdas à educação.

gerações seguintes, ou seja, ela aponta a resistência da língua na memória dos falantes e argumenta que essa memória faz parte da história desses sujeitos e como foi realizada a preservação dessa língua, apesar de todos os esforços pela erradicação da mesma em todo o espaço nacional.

Ainda segundo essa autora, a preservação dessa língua ocorreu às escondidas, como um processo de resistência dos italianos à violência a que eram submetidos e, ao mesmo tempo, como resultado da apropriação da língua do outro (no caso o português), a meu ver, no sentido autorizado por De Certeau (2003). Tudo isso, segundo Payer (1999), está na “memória da língua”, que vem a ser a presença constitutiva de traços de uma língua presente em sua ausência, na configuração do imigrante como uma posição no discurso e que se configura materialmente, segundo ela:

De modo bem mais fugaz, através de indícios muito discretos da sua materialidade, escorregadios, não apreensíveis, misteriosamente presentes, não somente mas também na voz, no ritmo, no acento – seja na duração das vogais, das sílabas, seja na marcação dos ‘pés’ presentes na musicalidade das frases e dos textos, que vão nos aproximando da particularidade ‘estranha’ dessa língua. (PAYER, 1999, p. 87)

Segundo Payer (1999), as funções de uma língua e da outra, no caso dos imigrantes italianos, foram se ajustando – de forma não passiva, é claro – para uma convivência que ocorre mesmo nos dias atuais. Para ela, a interdição de uma língua não deixa de funcionar como uma espécie de interdição de um “certo modo de constituição do sujeito por essa língua”. Observam-se muitas semelhanças na discussão feita sobre a língua estrangeira de que trata Payer (1999) e a nossa própria questão dos surdos aprendendo português como L2. Mesmo quando o surdo é oralizado e tenta esquecer sua língua de sinais, ele não consegue falar como o ouvinte e, além disso, mesmo falando, o uso dessa língua ‘estrangeira’ será diferente em muitos aspectos daquele uso que dela fazem os ouvintes.

Por essa razão as questões discutidas no trabalho de Payer (1999) remetem-me às questões elencadas no início deste texto, a saber o silenciamento imposto à comunidade surda pela proibição do uso das línguas de sinais e a crença de que elas não poderiam ser legitimadas pela escola. Penso, também, na criança surda que nasce em lares ouvintes e que está imersa ou marcada por uma língua da qual não pode se servir – por não ouvir – de maneira muito similar aos italianos quando chegaram ao Brasil e não conheciam a língua portuguesa, mas necessitavam ter contatos com brasileiros que, por sua vez, não sabiam o italiano. Com os imigrantes italianos ajustes foram sendo feitos, tanto de um lado como de outro para que a interação pudesse, de alguma forma, fluir. O mesmo ocorre com sujeitos surdos, uma vez eles não escolhem aprender uma segunda língua, no caso o português, por opção (como no bilinguismo de escolha), mas por força de contatos interculturais, considerando as diferenças culturais entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte e suas diferentes línguas.

O trecho a seguir traz a narrativa de uma descendente italiana sobre a avó que não falava o português e foi retirada do trabalho de Payer (1999). Há algo semelhante entre essa narrativa e a situação do sujeito surdo dentro de sua própria casa, uma vez que nem sempre há nesse ambiente predisposição ou conhecimento para o uso das línguas de sinais:

Ela (a sogra) sentia a maior dificuldade em falar português **igual** a nós. Quando a gente ia lá **enton** ela, **tadiinha**, ela gostava de conversar muito, mas quando chegava uma pessoa mais assim, **diferente**, que ela tinha vergonha, **enton** ela quase não conversava, que ela não **sabiiia** conversá português, só conversava italiano. E por final eu falei assim: **ô vovó**, comigo pode conversá do jeito que a senhora conversa italiano mesmo que eu entendo tudo. Eu só não sei fala **ma** eu entendo tudo. (PAYER, 1999, p. 113)

Pode-se fazer um paralelo entre o trecho acima e a situação dos surdos, filhos de famílias ouvintes, que em muitos casos só têm a mãe a entendê-los, já que muitas vezes apenas ela se esforça para trazê-los para o mundo da linguagem – de uma língua já constituída, não importando aí se essa língua é o português oral ou formas mistas de comunicação, em que entram os gestos, os sinais, a fala e a expressão corporal as chamadas línguas de sinais caseiras – pois, em geral, só a mãe compreende o filho surdo e, por vezes, apenas com ela eles podem conversar dentro de casa. A mãe de André, um garoto surdo de 14 anos na época, relatou com preocupação sobre sua função de ‘intérprete’ do rapaz surdo para qualquer tipo de conversa que envolvesse o pai e outros familiares. Em trabalho anterior (SILVA, 2005), uma mãe sempre trazia as dificuldades de encontrar, mesmo dentro da própria família, pessoas que soubessem conversar com o filho surdo. Disse-me ela uma vez: “[ele] e o pai só se entendem sem a minha presença quando estão assistindo futebol, de resto eu tenho que explicar tudo, falando e fazendo gestos”. A frase dita por outro pai, naquela mesma ocasião, e que ilustra a introdução deste subcapítulo (“A língua de sinais é uma ponte, mas não é a estrada”)³, nos ajuda a compreender qual o valor da língua de sinais dentro das famílias. Em geral, os pais a consideram apenas um recurso para se chegar à língua portuguesa, língua considerada de prestígio e almejada, também, para seus filhos.

Dessa forma, a língua de sinais, mesmo tendo um papel importante, na visão de muitos pais e professores, cumpre apenas o papel de ponte entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, como bem pregam os modelos de educação bilíngue de transição.

Por uma maior valorização das várias línguas em Libras

Freeman (1998) confirma os conflitos e a confusão oriundos do uso de duas ou mais línguas em sala de aula e argumenta que uma discussão adequada sobre essa questão deverá ultrapassar o sentido mesmo do termo educação bilíngue e refletir, para além disso, como são esses programas, para que servem e por que são indicados. Segundo essa autora, tecnicamente, educação bilíngue significa usar duas línguas para propósitos instrutivos, mas esse termo é utilizado para recobrir uma gama extensa de programas que podem ter orientação ideológica diferente, tendo em vista a diversidade linguística, cultural e a população a que se destina.

Por essa razão, ao ponderar sobre os cuidados necessários ao serem planejados programas educacionais voltados para minorias linguísticas, Maher (2007) enfatiza que não podemos deixar de privilegiar três aspectos importantes: legislação favorável, a edu-

³ Esse dado é oriundo de minha tese de doutorado intitulada “As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da deficiência”, realizada sob a orientação da Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, em 2005. Ele foi retomado, mais recentemente, em reflexões realizadas em Silva (2014) quando desloco o foco da discussão para o ensino de português como L2.

cação do entorno e o fortalecimento dessas minorias. Segundo ela, o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação de seu entorno para garantir esse respeito”. Enfatiza a autora:

[...] sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente os grupos minoritários não conseguirão exercer de forma plena sua cidadania (MAHER, 2007, p. 257)

Claro está, desta forma, que mesmo com todas essas mudanças, a aceitação do surdo como indivíduo bilíngue ainda provoca discussões e polêmicas por focalizar cultura(s), identidade(s) e língua(s) até então invisibilizadas ou desprestigiadas. Apesar de as leis existentes em relação a essas minorias aparentar avanços como interpreta Altenhofen (2013) temos que considerar que é necessário, ainda, melhor operacionalização de recursos e planejamento para que novas contratações ocorram de modo a dar corpo a mudanças que são necessárias, por exemplo, a contratações de interpretes e surdos – entre outros. É necessário, também, o convencimento da maioria – do entorno – como bem definiu Maher (2007), pois as decisões sobre o que pode ou não e o que tem relevância ou não no espaço da diversidade partem primordialmente da ótica majoritária.

Para Maher, (2013, p. 119), Políticas Linguísticas se referem a objetivos e intervenções que visam a afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias, e também o modo como são utilizadas ou ainda, transmitidas. Além disso, a autora esclarece que a primeira grande política linguística firmada no Brasil foi o decreto de 1758, conhecido como *Diretório dos Índios*, assinado pelo Marquês de Pombal. Através desse conjunto de leis, o Marquês proibia que no Brasil se falasse e se ensinasse qualquer uma das línguas indígenas. A força opressora do decreto não teve efeito imediato, mas foi decisiva para o desaparecimento das línguas indígenas.

Fazendo uma reflexão sobre a existência desses mitos em relação às misturas de línguas, Maher (2007, p. 118) remete suas origens ao Antigo Testamento, trazendo a narrativa de construção da Torre de Babel, como um momento histórico no qual já se identificava a ideia de que “muitas línguas implicaria caos, confusão”, que teria originado a crença do multilinguismo como algo contraproducente e, portanto, como algo que deve ser evitado ou banido. Nesse mesmo texto, a autora defende que Políticas Linguísticas estão atreladas a Políticas de Identidade para afirmar que:

Políticas Linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística, mesmo que isso nem sempre seja explicitado: muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das ações e dos discursos dos agentes nelas envolvidos. (MAHER, 2013, p. 118)

Retomamos essa reflexão com o intuito de enfatizar a situação de interação entre surdos e ouvintes em ambiente familiar e mesmo, em espaços escolares, onde há professores que necessitam ensinar alunos surdos sem conhecer a Libras e, muitas vezes, sem respeitar essa língua como tal. Nesses espaços, em que é necessária a interação entre alu-

nos surdos e professores ouvintes, acabam vigorando algumas políticas que não são aquelas preconizadas por leis, mas que permitem a aproximação desses sujeitos pela necessidade de se comunicar ou ensinar alguém que não fala a sua língua. Apesar de necessário, o resultado dessa comunicação tem sido percebido como algo inferior que não reflete nem Libras, nem o Português, ou seja, são línguas muito mais desprestigiadas que tendem a ser evitadas por configurar uma situação de misturas de línguas, com sintaxe e léxico usadas de forma diferente daquela que é considerada a língua ideal e, portanto, não coincidente nem com a Libras Padrão, presente nos dicionários e usada por um grande número de surdos escolarizados e tampouco com a língua portuguesa, falada pela comunidade majoritária. Por mais que essa seja vista por muitos como uma situação nociva temos que distinguir os motivos pelos quais isso ocorre e as razões de serem tão fortemente inibidas.

Essa situação de desconforto em relação às misturas reforça, como nos ensina Canagarajah (2013), o lugar a partir do qual o monolinguismo situa as línguas e seus falantes dentro de uma lógica em que há línguas aceitáveis e há outras, inaceitáveis e impuras. Por tal razão, nessa visão, uma língua deve ser eleita para ser a única de um povo ou de uma nação e o restante deve ser apagado ou relegado apenas ao conforto do lar, caso seja necessário.

Tal pressuposto também parece estar presente nas falas de profissionais surdos. Em pesquisa realizada anteriormente (SILVA; KUMADA, 2013) com o intuito de compreender o estatuto das línguas de sinais para profissionais surdos e ouvintes encarregados de ensinar Libras (professores surdos e intérpretes de Libras), observou-se algumas dessas representações. Foi possível detectar uma tendência de homogeneização das línguas de sinais como forma de fortalecer e reafirmar sua condição de língua natural e como forma de torná-la, também, mais pura⁴.

Tal estudo envolveu análise das representações de sujeitos surdos e ouvintes que atuam na área da surdez (seja como intérprete ou como professor de LIBRAS) em diferentes regiões do país, de diferentes faixas etárias e classes sociais. Uma reflexão importante extraída dessa pesquisa foi mostrar a representação das línguas de sinais em relação às variedades linguísticas, assim como ocorre nas línguas orais, demonstrando uma tendência à valorização de uma variedade sobre a outra, bem como a necessidade de se discutir critérios que levam a valorizar uma variedade ou um falante em detrimento de outra(o) (BAGNO, 1999; CAVALCANTI, 1999; COX; ASSIS-PETERSON, 2007; ASSIS-PETERSON, 2008). Tomando emprestadas as contribuições sobre variedades linguísticas presentes nas línguas orais para problematizar essa questão e refletir sobre a necessidade de estudos e políticas linguísticas que considerem, também, essa heterogeneidade no contexto de educação de surdos, enfatizamos, em concordância com Bagno (1999, p. 27-28), que nenhuma língua pode ser considerada:

[...] “una”, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta

⁴ Os surdos, após o fortalecimento da Libras, em anos mais recentes, preferem não contar com o português na formação de sinais pela convicção de que a aceitação das misturas de Libras com o português produziria uma língua mais frágil. Por exemplo, determinadas palavras, como o cumprimento “OI”, em que as letras “o” e “i”, resultam do empréstimo do português, tem sido abandonada em favor de outros em que não há o uso do alfabeto datilológico.

variações em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística, etc.).

Reconhecemos que essa ainda é uma discussão recente no contexto da educação de surdos, mas já foi bastante discutida por outros autores (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007) como uma questão crucial para as discussões sobre bilinguismo e bidialetismo em contextos de minorias.

Por ser ainda bem comum que profissionais que atendem surdos, seja na escola, como na clínica referirem-se ao surdo que não sabe português e que usa uma língua de sinais caseira (ou seja, uma língua que não é reconhecida como sendo a Libras já padronizada nos espaços escolares ou mesmo descrita nos livros), como um “sujeito sem língua” vejo como de fundamental importância rever esses conceitos à luz de teorias que desnaturalizem o conceito de língua una e que aceitem as várias línguas em Libras.

Partindo do conceito de língua de sinais caseira que já havia sido discutido por Gesser (2006) e Silva (2008), também Kumada (2012) mostra indicadores de (des)valorização de certas formas linguísticas da Libras frente a outras, as chamadas línguas de sinais caseiras ou línguas de sinais emergentes (VILHALVA, 2009) para concluir que somente com o (re)conhecimento das diferentes línguas presentes nesse contexto multilíngue e a aceitação da pluralidade será possível ficar distante de posturas essencialistas em relação ao surdo e sua(s) língua(s).

Também observamos em trabalhos anteriores (por exemplo, SILVA; KUMADA 2013) essa tendência forte de valorizar a forma padrão de Libras, em geral, aquela que está nos dicionários, ao mesmo tempo em que há desvalorização daqueles que não se apropriam dela, denominados como sujeito “sem-língua” e/ou sua língua tomada como “errada”. Em nome da facilitação da comunicação tanto a professora surda Luiza, quanto o surdo Pedro argumentam a favor da padronização da língua sinais como forma de amenizar o conflito. Veja abaixo⁵:

- (01) Luiza (Surda/SP): [...] Bom, eu tento usar os sinais respeitando o dicionário, respeitando as variações de cada um também, depende do lugar que eu vou eu respeito, é não tem uma forma correta, por quê? Por que a língua não é padronizada, a Libras não é padronizada. No começo quando saiu o Pró-Libras, quando saiu o Letras/Libras, eu pensei que ia padronizar a língua, mas só que não consegue, vai ter muito conflito...
- (02) Pedro (Surdo/PR): O grande problema é não obedecer ao dicionário de Libras, queria que todo o Brasil usasse a mesma língua [de sinais], igual. O regionalismo atrapalha, sim. Dá o mal entendido, o preconceito (não é pela cor, é pela língua diferente, tipo ignorante).

Como se observa, tais relatos, no limite, clamam por uma homogeneização das línguas de sinais e pela dicotomia necessária entre essas línguas e o português com o intuito de organização e como uma medida de minimizar conflitos, tanto no ensino de Libras quanto no uso cotidiano de Libras pelas pessoas de forma geral, sejam elas surdas ou ouvintes.

⁵ Depoimentos extraídos de Silva e Kumada (2013).

Algumas considerações

Neste artigo, nosso objetivo foi problematizar a ainda não valorização das diferentes línguas de sinais que habitam o contexto multilíngue da surdez e as consequências indesejáveis para o projetos comprometidos com o que se denomina Educação Intercultural Bilíngue. Tais representações, enquanto práticas de significação que se materializam através da linguagem, produzem identidades e adquirem sentido dentro da(s) cultura(s) e marcam o sujeito surdo sempre de forma negativa ou inferiorizada. Trouxe, além disso, a dificuldade de se sedimentar políticas públicas que levem em conta as diferenças linguísticas e culturais e, além disso, como algumas generalizações sobre as línguas de sinais podem interferir no processo identitário do surdo que se tornou falante a partir de uma Língua Caseira de Sinais, uma vez que essa denominação o coloca em posição de não falante, uma vez que a materialidade da língua que usa não é reconhecida, enfatizando, dessa forma, a necessidade de considerar o *status* de língua minoritária como dinâmico e defendendo uma política linguística que priorize o respeito à diversidade e à pluralidade.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-116
- ASSIS-PETTERSON, A. A.de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. In: MAHER, T. M. *Trabalho de Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, jul./dez. 2008.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 51. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Seção 1, p. 23.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practices: global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, v. 15, p. 385-417, 1999. Número especial.
- CAVALCANTI, M.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o Surdo In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETTERSON, A. A. de. Transculturalidade e transglóssia: para compreender o fenômeno das fricções contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 23-44.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2002 [1994].
- FAVORITO, W. *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e ‘outsiders’ na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FREEMAN, R. D. *Bilingual education and social change*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998.

GESSER, A. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2006.

KUMADA, K.M.O. “No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?”: representações sobre línguas de sinais caseiras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2012.

MAHER, T. M. A Educação do entorno para interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. 2007. p. 255-270.

_____. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: _____. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.

PAYER, O. M. *Memória da língua imigração e nacionalidade*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas em seu entorno. *Trab.Ling.Aplic.*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, jul./dez.2008.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O. Representações sobre o contexto multilíngue da surdez. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 19, n. 1, p. 99-114, jul/dez 2013.

_____. Perspectiva de Educação Intercultural Bilingue para Surdos. *Rev. Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 50, p. 120-144, jul./dez. 2014.

STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.