

35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então?¹

35 years of Bilingual Deaf Education – and then?

Kristina Svartholm²

RESUMO

Neste artigo, apresenta-se um panorama dos últimos 35 anos de educação bilíngue para surdos, na Suécia. Faz-se uma breve apresentação dos conceitos de “primeira língua/língua materna” e “segunda língua/língua estrangeira”, utilizados neste contexto específico, para debater alguns dos principais pressupostos subjacentes ao ensino de primeira e segunda língua para crianças surdas. Discutimos os principais resultados da abordagem bilíngue, demonstrando o alto nível de conquistas, quando consideradas em uma perspectiva internacional. Esses resultados são comparados com dados do primeiro período de educação de surdos na Suécia, após a fundação da escola de Manilla em 1809. A base comum para estes exemplos de sucesso na educação de surdos pode ser resumida como uma atitude positiva em relação à língua de sinais e seus usuários. Em seguida, discutem-se algumas diferenças entre as línguas de sinais naturais versus a utilização simultânea de sinais e fala, quando o interlocutor surdo normalmente recebe informações linguísticas inconsistentes, fazendo com que esta prática seja menos adequada para o aprendiz da língua. Segue-se uma discussão de ensino de língua para crianças surdas, incluindo o ensino de uma terceira língua, como o Inglês, por exemplo. Observa-se que o grupo de usuários de língua de sinais está sofrendo uma grande mudança na atualidade, especialmente devido ao crescente número de crianças com implantes cloceares: enfatiza-se a necessidade do bilinguismo para este grupo, incluindo a língua de sinais.

Palavras-chave: educação bilíngue; educação de surdos na Suécia; língua de sinais.

1 Traduzido por Cayley Guimarães.

2 Stockholm University. Stockholm, Sweden. Department of Linguistics, SE – 10691.

ABSTRACT

In this article, an overview of the last 35 years of bilingual education for the deaf in Sweden is presented. A short presentation is given of the terms ‘first language/mother tongue’ and ‘second/foreign language’, used in this specific context, to debate some of the main assumptions underlying first and second language teaching to deaf children. We discuss the main results from the bilingual approach, demonstrating the high level of achievements when considered in an international perspective. These results are compared to data from the first period of deaf education in Sweden, after the foundation of the Manilla school in 1809. The common basis for these examples of successful deaf education can be summarized as a positive attitude to sign language and its users. Then, we analyze some differences between natural sign languages versus simultaneous use of signs and speech, wherein the deaf addressee usually receives inconsistent linguistic information, thus making this practice less appropriate for the language learner. A discussion follows up language teaching to deaf children, including teaching a third language to them, such as English, for example. It is noted that the group of sign language users is currently undergoing a great change, especially because of the growing number of children with cochlear implants: their need for bilingualism, including sign language, is emphasized.

Keywords: bilingual education; deaf education in Sweden; sign language.

Introdução

Quando trabalhos e pesquisas de desenvolvimento no campo da educação bilíngue para surdos começaram a tomar forma, por volta de 1980, o resultado da educação de surdos na Suécia era similar ao que poderia ser encontrado em outras partes do mundo todo, onde a educação especial era oferecida às crianças surdas. Ler e escrever a língua da sociedade circundante eram habilidades que poucos egressos de escolas para surdos dominavam, sem mencionar a falta de habilidades orais na língua em questão destes alunos (CONRAD, 1979; KRETSCHMER Jr., R. R.; KRETSCHMER, L. W., 1978; SVARTHOLM, 1984).

Apesar de a educação de surdos focar principalmente a fala e o treinamento da fala, a maioria dos estudos iniciais da área se concentravam na escrita de estudantes surdos – presumidamente por causa da relativa inteligibilidade da língua oral da maioria dos indivíduos surdos prelinguísticos (DAWSON, 1981). Quanto à habilidade de leitura, era considerado “normal” que o estudante surdo atingisse um nível máximo correspondente àquele do terceiro ano; quanto à

escrita, era difícil fazer comparações com as crianças ouvintes porque a escrita apresentava muitos erros gramaticais e problemas “peculiares” que não eram encontrados em textos das crianças ouvintes (SVARTHOLM, 1984).

De uma maneira geral, tais resultados desencorajadores continuaram a ser quase os mesmos através dos anos, com somente pequenas mudanças para melhor. Nos Estados Unidos, ganhos acadêmicos, incluindo o nível de leitura de egressos de escolas de surdos, foram descritos como a seguir, há dez anos:

[...] em média, estudantes surdos com 18 anos deixando o ensino médio têm atingido somente o nível (equivalente) entre o quarto e o sexto período nas habilidades de leitura. Somente cerca de 3% destes adolescentes de 18 anos leem no mesmo nível de um leitor de 18 anos ouvinte, e mais de 30% dos estudantes surdos deixam a escola funcionalmente iletrados (MARSCHARK; LANG; ALBERTINI, 2012).

Esta situação não tem sido relatada como tendo mudado radicalmente, desde então, internacionalmente. A educação de surdos tem ainda um longo caminho a percorrer antes que os resultados sejam satisfatórios.

Primeira, segunda, terceira língua e língua estrangeira?

Os termos usados para a Língua de Sinais (LS) versus língua falada (“primeira/segunda língua”) em relação aos surdos pode algumas vezes causar mal-entendidos. Uma vez que a Língua de Sinais somente por exceção é transferida entre adultos e crianças dentro da família, desde o começo da vida da criança, muitas pessoas evitam o termo “língua materna” e usam, ao invés, “primeira língua” ou “língua primária” para a Língua de Sinais.

O termo “primeira língua” não é normalmente usado para a ordem precisa em que a língua é aprendida, mas sim pelo seu papel no desenvolvimento da criança. Este termo é usado para a língua que preenche funções importantes para a criança (cognitivas, emocionais, sociais) e é ainda mais importante quando aplicado à criança surda, para a língua que é aprendida naturalmente em situações normais, interativas com outras crianças e adultos que usam a língua.

Além de “primeira língua”, termos como “língua primária” ou “língua dominante” são usados em um sentido similar. O termo “segunda língua”

geralmente se refere à língua que é ensinada dentro da sociedade em que ela é usada. Neste ensino, os métodos usados podem ser fundamentados na primeira língua, como é o caso de se ensinar, por exemplo, Sueco como uma segunda língua para o surdo. “Língua estrangeira” usualmente se refere às línguas que são usadas em outros países e portanto requerem uma outra abordagem educacional.

Educação bilíngue: o modelo sueco

Durante o início dos anos 1980, várias mudanças importantes foram levadas a efeito nas escolas especiais Suecas para surdos e em seus documentos de políticas nacionais. Seguindo a decisão do parlamento Sueco, em 1981, de reconhecer a Língua Sueca de Sinais como uma língua em seu próprio direito, bem como o reconhecimento do direito da população surda de se tornar bilíngue, um novo currículo nacional foi construído e a implementação de novas ideias nas escolas para os surdos começou (SVARTHOLM, 2010b).

O modelo para ensino bilíngue é baseado na premissa de que a criança surda tenha a Língua de Sinais (LS) como sua primeira língua, mesmo que para a maioria dos indivíduos surdos isto deva ser oportunizado por um suporte extra às suas famílias, por meio de pré-escolas onde a Língua de Sinais seja usada, tendo uma língua primária que sirva de base para o ensino de uma segunda língua para as crianças surdas. Esta segunda língua deve ser viabilizada principalmente na forma escrita, não falada, da língua da sociedade, simplesmente porque a língua escrita é visualmente acessível, em sua totalidade, aos surdos, ao passo que a fala não é. A fala, contudo, não é excluída do ensino. Ao invés disso, ela tem outro papel diferente do papel que tem sido atribuído na educação de surdos. Nesta perspectiva bilíngue, a fala é considerada principalmente como um complemento à LS e à língua escrita, não como um meio para a aprendizagem da língua como tal. Desta forma, fala e leitura labial são vistas principalmente como modos de praticar conhecimentos já existentes sobre a língua.

Este trabalho de desenvolvimento dentro das escolas teve suporte da pesquisa linguística sueca sobre similaridades e diferenças entre a aquisição de segunda língua por crianças surdas e ouvintes (SVARTHOLM, 2006, 2010b; SCHÖNSTRÖM, 2010). Linguistas cooperaram com professores dentro das salas de aula. Pesquisas de contrastes eram fundamentais: junto com crianças surdas, professores – tanto surdos quanto ouvintes – “liam” textos, no sentido que eles procuravam significados nos textos e recontavam estes significados em Língua Sueca de Sinais; os professores explicavam as expressões linguísticas

encontradas nos textos, comparavam as duas línguas e discutiam elementos linguísticos neles encontrados (MAHSHIE, 1995; SVARTHOLM, 1993).

Resultados da abordagem bilingue

O primeiro grupo experimental de crianças surdas que completou seus estudos de acordo com este modelo atingiu um nível de leitura correspondente ao de crianças ouvintes na mesma faixa etária. Na sua escrita, elas ainda cometiam alguns erros gramaticais, numa mostra de que o Sueco era sua segunda língua, mas a língua escrita era, não obstante, bem desenvolvida e plenamente inteligível para os outros (SVARTHOLM, 1998). Os conhecimentos adquiridos através da pesquisa sobre a leitura destas crianças e as estratégias por elas usadas para entender textos em sueco foram importantes para um posterior desenvolvimento de métodos de ensino bilingue e para programas de capacitação de professores dentro e fora da Suécia.

Contudo, foi somente depois do ano 2000 que se tornou possível avaliar os resultados gerais desta abordagem bilingue. Naquele ano, a Agência Nacional para Escolas Especiais para Surdos e Ouvintes com Dificuldades (SPM) foi criada (em 2008 tornou-se a Agência Nacional para Necessidades Especiais de Educação e das Escolas, SPSM). Os relatórios anuais desta Agência publicaram estatísticas sobre os resultados dos egressos de todas as escolas especiais.

Passar nas chamadas matérias básicas como Sueco, Matemática e Inglês (e, para estudantes surdos, também a Língua Sueca de Sinais) era um pré-requisito para entrar no “ginásio” (ensino médio), sejam os estudantes surdos ou ouvintes. A avaliação era feita através de testes nacionais basicamente iguais para escolas regulares e especiais. Para as matérias Sueco e Inglês, contudo, habilidades de fala eram excluídas dos testes usados nas escolas especiais para surdos.

Aqui pode ser suficiente mostrar os dados para o ano escolar 2007/2008 (veja SVARTHOLM, 2010b para uma visão geral). O percentual de estudantes surdos que passaram foram: Matemática (55%), Inglês (59%), Sueco (69%) e LS (77%). O número correspondente para estudantes ouvintes no mesmo ano foi de aproximadamente 95% para as mesmas matérias básicas. Portanto, os estudantes surdos não atingiram os mesmos níveis atingidos pelos estudantes ouvintes. Houve vários estudantes surdos com ótimos resultados, mas também vários com resultados ruins.

Resultados como os apresentados causaram preocupações devido às diferenças encontradas. Uma investigação foi iniciada pelo governo para tentar

mapear os ganhos entre estudantes surdos e aqueles com dificuldades de audição, não somente os provenientes de escolas especiais, mas também de outros tipos de escolas (HENDAR, 2008). Ficou claro que os estudantes tiveram dificuldades em obter notas altas de uma maneira geral, independentemente do tipo de escola que eles frequentassem.

Na discussão que se seguiu a este relatório, uma perspectiva internacional sobre os ganhos entre os estudantes surdos em geral não estava disponível. Contudo, estes resultados foram considerados por muitos como mais ou menos desastrosos, incluindo representantes de autoridades educacionais. Para alguns deles os resultados “fracos” foram usados como argumentos para rejeitar a necessidade de escolas especiais para os surdos e os com dificuldade de audição; a flexibilidade na escolha do ensino constituiu-se em um novo conceito na discussão (SOU 2011:30).

Uma perspectiva internacional também fez falta ao se considerar outro fator não destacado nas discussões, a saber, o número relativo de estudantes surdos na educação superior. Assim como estudantes ouvintes, estudantes surdos devem passar pelo “ginásio” antes de entrar no sistema educacional superior, incluindo estudos universitários. Em outro artigo relatei a situação na Suécia:

[...] o número de estudantes surdos nas universidades e faculdades em toda a Suécia tem crescido constantemente. Em 1993/1994 havia um total de 48 estudantes usando intérpretes de LS para fazer parte da educação superior. Já no ano de 2003 este número quase triplicou, com 149 estudantes (HSV 2004:12). Este número pode parecer pequeno, mas corresponde aproximadamente a três grupos etários da população surda na Suécia. (SVARTHOLM, 2005).

Dez anos depois, o número correspondente mostra uma tendência estável, com 141 estudantes. A este número deve-se acrescentar, no ano examinado, 28 estudantes surdos da Universidade de Stockholm, que tinham professores fluentes em LS (SU ÅRSREDOVISNING, 2013). Até o momento eu não encontrei dados comparáveis de outros países. Este número crescente de acadêmicos surdos deve ser considerado, no entanto, um sinal importante do sucesso da educação de surdos em níveis mais modestos.

Um pequeno flashback histórico

Ao procurar por antigos resultados educacionais que pudessem ser considerados bem-sucedidos, deve-se voltar no tempo, especialmente ao primeiro período de institucionalização da educação de surdos na Suécia, quando a Escola Manilla para Surdos foi fundada, em Stockholm em 1809, para encontrar algo similar.

Durante os primeiros 50 anos de história desta escola, a Língua Sueca de Sinais era usada naturalmente dentro e fora das salas de aula. A ideia era que os estudantes surdos deveriam ganhar conhecimento e ter a oportunidade de se desenvolver individualmente, com seus próprios méritos. A língua de sinais era também usada para ensinar Sueco escrito tendo o letramento como objetivo. Aqueles estudantes que poderiam se beneficiar com o treinamento da fala eram ensinados a se comunicar por meio dela, mas era considerado importante cuidar para que este ensino da fala não interferisse no aprendizado de outras matérias da escola (SVARTHOLM, 2010a).

As matérias oferecidas na escola eram variadas, tais como religião, matemática, geografia, astronomia, ciências naturais, história e contabilidade. O principal objetivo da educação oferecida era que os estudantes surdos tivessem uma profissão e pudessem ganhar o próprio sustento após terminarem seus estudos. Um treinamento em mais de 15 diferentes habilidades de negócios era oferecido aos rapazes. Às garotas era oferecido basicamente o treinamento em gerenciamento de tarefas domésticas.

Desde o primeiro período de educação de surdos na Suécia, uma longa lista de bem-sucedidos egressos pode ser formada. São pessoas surdas que se tornaram importantes de diversas maneiras dentro da sociedade e na comunidade de surdos. Alguns se tornaram professores de surdos, sendo que alguns vieram a fundar escolas para surdos, incluindo a primeira escola para surdos na Finlândia. Encontram-se nesta lista também egressos que se tornaram fundadores de associações de surdos, e um deles tornou-se um famoso pintor de marinhas, entre outros (SVARTHOLM, 2010a).

A base para esta educação de surdos inicial, marcadamente eficaz, pode ser atribuída a seus dois componentes interdependentes: o reconhecimento da necessidade da língua de sinais nas vidas das pessoas surdas, juntamente com uma grande fé nas habilidades do surdo. A importância destes componentes se torna evidente quando se compara este período com períodos posteriores da educação de surdos, tanto na Suécia quanto em outros países, quando o Oralismo tornou-se a filosofia dominante. A rejeição à língua de sinais e a demonstração

de uma atitude fundamentalista em relação às pessoas surdas, as quais eram vistas como deficientes, que não dominavam as habilidades da fala, eram suas principais características. Habilidades satisfatórias de leitura e escrita tornaram-se raridade entre os surdos e o número de pessoas surdas bem-sucedidas na sociedade caiu significativamente (SVARTHOLM, 2010a).

Língua de sinais natural versus fala + sinais

Para um entendimento mais aprofundado das vantagens que o uso de língua de sinais na educação de surdos significa é importante conhecer algumas das propriedades linguísticas das línguas de sinais e suas implicações para seus usuários. A Língua de Sinais Sueca, a língua usada entre os surdos na Suécia, é uma língua “gestual-visual” como a maioria das outras línguas de sinais. “Gestual” implica que a língua é produzida não somente de forma manual, utilizando as mãos, mas também por outros meios gestuais, tais como movimentos de cabeça e boca e pelo uso dos olhos, sobrancelhas, entre outras partes do corpo. “Visual” implica como a língua é captada, pela visão.

Outras palavras usadas para caracterizar línguas de sinais naturais são que elas são “visuais-espaciais”. Isto significa um foco não somente na percepção destas línguas, mas também numa característica bem típica de sua organização linguística, a chamada espacialidade. O espaço tridimensional em frente ao sinalizador é usado de diferentes maneiras para expressar informação linguística. Sinais emitidos manualmente podem ser direcionados intencionalmente para diferentes posições no espaço; o olhar e a postura da cabeça, entre outros, também podem “apontar” para estas posições. Em conjunto, espacialidade é uma propriedade linguística muito complexa das línguas de sinais, caracterizando estruturas de sentenças e textuais e sinais individuais (AHLGREN; BERGMAN, 2006; BERGMAN, 2012).

Outra característica das línguas de sinais é que elas permitem uma produção maior de informações simultâneas em comparação com as línguas faladas. Por exemplo, uma informação linguística pode ser acrescentada a uma sequência sinalizada pela adição de movimentos específicos de boca, ou pelo movimento das sobrancelhas, em conjunto com os sinais manuais. O que é comumente percebido como “mímica vigorosa” pelos não sinalizadores quando veem os usuários de língua de sinais é de fato um nível extra de informação linguística.

Estas diferenças estruturais e organizacionais complexas entre línguas faladas e sinalizadas implicam ser impossível usar os dois tipos de língua simul-

taneamente. É claro que é possível pronunciar palavras enquanto se enuncia um sinal manual, mas o que acontece é que pares de palavras/sinais são produzidos simultaneamente, e não duas línguas. Não é possível expressar uma informação linguística mais complexa como em sentenças inteiras e mais longas, que são desta forma entidades linguísticas coerentes. A organização linguística difere bastante entre as línguas.

Há um outro obstáculo para aqueles que desejam falar e sinalizar ao mesmo tempo, a saber, as diferenças lexicais entre as línguas envolvidas. Não existe uma relação um-para-um entre palavras e sinais, por exemplo, no Sueco e na Língua Sueca de Sinais: algumas vezes uma palavra corresponde a vários sinais e vice-versa. Portanto, a consistência na escolha de um par “correto” de palavra e sinal é impossível, especialmente quando fala + sinais são usados em uma conversação natural, normal. Pode funcionar até certo ponto para mensagens bem curtas e simples como as usadas para se comunicar com crianças bem pequenas, mas não para uma comunicação mais completa.

Esta falta de relação um-para-um entre as línguas geralmente acarreta inconsistências e confusões linguísticas para o estudante surdo, como uma criança, um fato bem conhecido de pesquisas anteriores (*e.g.* JOHNSON; ERTING, 1989). Claro que esta situação é diferente para as pessoas surdas que já conheçam as línguas envolvidas – sinais usados simultaneamente com a fala podem então ser usados como um suporte para a leitura labial, como uma ferramenta para a comunicação. Mas, para a aprendizagem efetiva da língua esta atividade não funciona muito bem.

Interação e aprendizagem

O ambiente comunicativo, interativo na sala de aula, é evidentemente muito importante para a aprendizagem de qualquer criança, surda ou ouvinte. É do encontro com a língua, do entendimento da informação apresentada em diversas formas linguísticas e do uso individual da língua que o desenvolvimento da criança ocorre, tanto linguística quanto cognitivamente. Aumentar a complexidade da língua usada também é importante para este desenvolvimento.

Quanto mais a criança cresce mais cresce a necessidade de uma língua que seja eficaz para funções mais complexas e avançadas. Estas funções incluem o uso da língua para atividades tais como argumentação, discussão de assuntos abstratos, para criar e testar hipóteses, para generalização, para tirar conclusões, entre outras. Isto dificilmente pode ser feito com formas esparsas

e fragmentadas de representações linguísticas como as oferecidas pelo uso somente de fala + sinais.

Cada criança em sala de aula deve ter acesso a uma língua completamente perceptível e inteligível, seja produzida pelo professor ou por um colega. Tal acesso é pré-requisito para a aprendizagem pela participação em diálogos com os outros, e pela negociação efetiva de significados com eles em um nível mais avançado. “Competência de diálogo” implica em mais do que simplesmente fazer pequenas e simples perguntas e respondê-las da mesma maneira. A participação em diálogos é central para a aprendizagem na sala de aula (SVARTHOLM et al., 1993; WENNERGREN, 2007).

Para aumentar as oportunidades de participação das crianças surdas nos diálogos e discussões em grupo com outros, o professor precisa de alguns conhecimentos básicos a respeito de requisitos para uma bem-sucedida comunicação baseada no visual. Primeiramente, o professor deve conhecer estratégias para ensino eficiente baseado no visual. Rearranjos simples e práticos de cadeiras e mesas podem ser necessários para garantir que todas as crianças na sala possam ver umas às outras e assim também poder se comunicar entre si. Outro fator físico externo é a iluminação da sala – uma criança sinalizadora que tem luz atrás pode ser difícil de ser percebida (LISSI et al., 2012).

Mas fomentar a participação efetiva em discussões em grupo requer mais do que apenas adaptações físicas da sala de aula. É também necessário treinamento adequado. As regras de comunicação de alternância de quem está na vez de falar em comunicação em grupo são diferentes entre usuários de LS e usuários da língua falada, devido às necessidades de acesso visual às mensagens sinalizadas. Portanto, contato visual é necessário, bem como as marcações para aquele que deseja se juntar à discussão e de quando esta alternância no diálogo ocorre e assim por diante. A percepção destes requisitos para um funcionamento eficiente da comunicação no grupo deve ficar clara e ser lembrada constantemente pelo professor e entre os próprios alunos (SVARTHOLM et al., 1993; LISSI et al., 2012).

Ensinando língua

O uso fluente de LS e o estabelecimento de um ambiente que suporta o seu uso em sala de aula pode ser, sem dúvida, caracterizado com base em uma educação de surdos adequada. Contudo, isto não é suficiente para fazer os estudantes tornarem-se bilíngues, nem é suficiente para que uma escola ou programa possa se chamar “bilíngue”. Para tal, muito mais é necessário.

Numa escola ou programa bilíngue os estudantes devem ter a oportunidade de aprender a sua segunda língua de acordo com o ensino apropriado de segunda língua. Acima foi mencionado que o trabalho linguístico e de contraste foi central na abordagem bilíngue Sueca desde o começo. Tal trabalho pressupõe que o professor não somente tenha conhecimentos básicos sobre as duas línguas, suas estruturas e características típicas, mas que tenha também treinamento pedagógico e metodológico baseado na linguística para poder levar a cabo tal trabalho na sala de aula. Claro que o ensino de LS, assim como acontece com o ensino de qualquer outra língua materna/ primeira língua nas escolas, deve ser primordial e o professor deve ser adequadamente treinado para tal.

Também como apontado acima, o foco é na língua escrita no ensino de uma segunda língua para o surdo, simplesmente porque a criança surda não pode usar a audição eficientemente para a aprendizagem da língua. Isto significa que aprender a língua não pode ser diferenciado de aprender a ler a língua; os dois processos coincidem e são interligados. Estratégias para construir a competência de leitura a partir dos textos devem ser fornecidas pelo professor e pelas explicações e traduções oferecidas. A percepção de estruturas de texto recorrentes e esquemas de textos parecem ser úteis para o estudante de línguas para o desenvolvimento eficiente da “leitura”, isto é, buscar por significados embutidos nestas estruturas nos textos. Estrutura de textos, esquemas e outras ferramentas para reconhecimento de gêneros podem, desta forma, ser vistos como guias para o estudante em sua busca por significados (LISSI et al., 2012; SVARTHOLM, 2006).

Outro aspecto do ensino de língua na educação de surdos concerne o ensino e a aprendizagem de uma terceira língua. Como mencionado antes, Inglês é uma das matérias “básicas” da escola na Suécia, tanto na escola regular quanto na escola especial para surdos. Na Suécia, assim como em muitos outros países, o Inglês tem uma posição proeminente além das línguas oficiais, sobretudo no mundo dos negócios e na educação superior. O Inglês também desempenha o papel de “Língua Franca”, uma língua para comunicação através de fronteiras de língua em ambientes internacionais, e para contatos internacionais. Aprender Inglês é tão importante para o surdo quanto para o ouvinte.

“O Inglês como uma terceira língua para o surdo” implica que o ensino pode ser baseado em habilidades já adquiridas em, por exemplo, Sueco ou Língua Sueca de Sinais, e no conhecimento sobre estas línguas (SVARTHOLM, 2008). Isto pode de fato enriquecer a situação global de aprendizagem de língua para qualquer estudante: a nova perspectiva que o estudo de uma língua estrangeira traz é sem dúvida valiosa para entendimentos posteriores e mais aprofundados de qualquer primeira ou segunda língua – isto é, para a criança surda, a língua de sinais e a língua falada/escrita da comunidade que a rodeia.

Usuários de Língua de Sinais: agora e amanhã

O grupo de usuários das LS está passando por grandes transformações. A maioria dos usuários de LS na Suécia são de fato ouvintes – pais, irmãos, parentes, professores, assistentes, entre outros, todos em torno da criança surda que aprende a sinalizar (BERGMAN; NILSSON, 1999). Há também os Codas (*Children of Deaf Adults* – Crianças de Adultos Surdos) e intérpretes, além de pessoas que aprenderam língua de sinais meramente pelo genuíno interesse na língua. É uma suposição razoável a de que a proporção é de cerca de 8 a 10 pessoas ouvintes que sabem LS para cada pessoa surda que usa a linguagem de sinais na Suécia. Desta forma, os surdos são, verdadeiramente, uma minoria entre os usuários de LS.

Em um futuro próximo, surdos profundos, usuários de LS estarão em uma posição de minoria ainda mais óbvia devido aos implantes cocleares (ICs). Hoje, na Suécia, há muito poucas crianças surdas – de fato apenas uma pequena quantidade delas –, nas idades pré-escolares, que não tenham um dispositivo técnico de audição deste tipo. A grande maioria das crianças surdas, uma proporção maior do que 90%, são implantadas, e hoje em dia, ainda mais comumente, em uma tenra idade. A Suécia tem, de fato, a maior taxa de implantações comparativamente ao tamanho de sua população (WASS, 2009, SOCIALSTYRELSEN, 2009).

Na legislação Sueca, consta que “[...] pessoas que são surdas ou têm dificuldades de ouvir, e pessoas que, por outras razões, requeiram língua de sinais, devem ter a oportunidade de aprender, desenvolver e usar a Língua Sueca de Sinais” (The Language Act, SFS 2009:600). A necessidade de língua de sinais e bilinguismo para crianças com implante coclear foi especialmente enfatizada na proposta que precedeu esta lei: “Estas crianças devem.../não ser vistas como ouvintes. Elas precisam de língua de sinais para todas as situações da vida às quais, apesar do (implante), a sua audição não pode corresponder” (SOU 2008:26, tradução nossa).

A organização nacional Sueca para as pessoas com dificuldades auditivas (HRF), que também é um membro ativo da Federação Internacional para Pessoas com Dificuldades Auditivas – *International Federation of Hard of Hearing People* (IFHOH) –, clama fortemente pela necessidade de língua de sinais para crianças com dificuldades auditivas. Há vários pais que reconhecem esta necessidade, mas há também vários que adotam uma atitude de “esperar para ver”. O mesmo é verdade para pais de crianças com implantes cocleares. Alguns acham importante dar oportunidades às suas crianças para que aprendam a língua de sinais cedo na vida, e outros pais preferem não fazer isto, mas esperar.

Portanto, sabemos pouco sobre quem serão os usuários de língua de sinais no futuro. No entanto, é plausível esperar que muitos destes usuários irão conhecer a língua de sinais em um período um tanto tarde em suas vidas e que eles terão pelo menos alguma audição advinda do uso de aparelhos auditivos tradicionais ou de implantes cocleares. Muitas destas pessoas irão provavelmente ser capazes de lidar razoavelmente bem com a língua falada, mas elas podem, contudo, ter necessidade de uma língua de sinais como um complemento à fala.

Crianças com implantes cocleares – algumas palavras sobre as suas necessidades de bilinguismo

Algumas vezes nos deparamos com objeções ao uso de língua de sinais, o qual é visto como sendo negativo para crianças com implante coclear, alegando-se que o bilinguismo que inclui língua de sinais não seria ideal para o desenvolvimento linguístico destas crianças; ao contrário, é suposto que habilidades de sinalizar “destroem” a fala e o interesse pela fala na criança. Esta visão era também prevalente na Suécia, entre os médicos e outros durante os primeiros anos da cirurgia em crianças surdas. Contudo, para começar, uma política iniciada pelas autoridades de saúde e bem-estar demandava que a comunicação em língua de sinais deveria ser estabelecida na família antes da cirurgia (PREISLER, 2001). Este requisito foi gradualmente abandonado, mas a todas as crianças com deficiência auditiva severa a profunda foi oferecido acesso à Língua Sueca de Sinais (IBERTSSON, 2009).

Contudo, pesquisas concretas sobre a veracidade destas objeções a respeito do impacto negativo da língua de sinais para as crianças com implantes cocleares são esparsas (HYDE; PUNCH, 2011; MARSCHARK; HAUSER, 2012). Uma revisão de literatura sistemática na qual mais de 1.500 referências científicas internacionais foram estudadas, um time de pesquisa Norueguês descobriu que de fato não havia estudos refletindo comunicação bilingue “real” entre crianças com implantes cocleares, ou seja, que uma língua de sinais natural era usada como uma língua e a língua falada como outra (KIRKEHEI et al., 2011). Somente diferentes versões de fala + sinais usados com crianças foram relatados nestes artigos como complemento à língua falada. O objetivo do estudo, de identificar eventuais efeitos negativos do modo de comunicação com foco especial na língua de sinais, não pôde ser atingido. Os pesquisadores conclamaram para estudos posteriores, incluindo pesquisas em que questões sobre a qualidade de vida de crianças com implantes cocleares pudessem ser levantadas, em conjunto,

bem como questões sobre a participação social delas em grupos, entre outras. Os pesquisadores também enfatizaram os problemas conectados à capacidade de generalização: os relatórios de pesquisa eram relacionados a grupos muito pequenos de crianças.

Temos na Suécia alguns poucos estudos de crianças bilíngues com implantes cocleares, os quais foram conduzidos, por necessidade, em grupos pequenos ou somente com alguns poucos indivíduos. Em um destes estudos, a compreensão da língua foi testada em crianças pequenas que estavam adquirindo as duas línguas. Os resultados foram comparados a crianças da mesma faixa etária com aparelhos auditivos tradicionais (UHLÉN et al., 2005). Como é comum em casos de crianças com implantes cocleares, os resultados variaram consideravelmente dentro do grupo, mas em média eles mostraram uma capacidade clara para o desenvolvimento das duas línguas em paralelo, assim como as crianças com dificuldades auditivas também mostraram.

Há também alguns estudos mais antigos Suecos de interação em grupo entre crianças na pré-escola com implante coclear, crianças com dificuldades auditivas e crianças surdas, respectivamente, mostrando a importância de um código linguístico compartilhado para se dar conta das atividades em grupo, como jogos (PREISLER, 2001; AHLSTRÖM, 2000). Quando o ambiente é barulhento – como é comum no caso de crianças na pré-escola – a criança que não pode ouvir completamente se torna excluída quando a fala é usada. Sem acesso completo a uma língua compartilhada é muito difícil seguir e participar do jogo em andamento, especialmente quando ocorrem tipos mais avançados de jogos, como atuação de papéis, ou criação de mundos de fantasia. Línguas de Sinais oferecem acesso visual e, portanto, participação comunicativa completa para estas crianças.

Outros estudos Suecos focaram nas habilidades fonológicas, de leitura e cognitivas, tais como o trabalho com a memória de crianças com implante coclear (e.g., IBERTSSON, 2009; WASS, 2009). Há vários estudos deste tipo, inclusive internacionalmente. Muitos destes estudos foram conduzidos em laboratório e poucos, se algum, questionaram se e como as crianças participantes nos estudos agem em situações comunicativas naturais com outras crianças.

Faz-se um destaque para um estudo recente Sueco (HOLMSTRÖM, 2013). Neste estudo, duas crianças individualmente integradas, com implante coclear, foram observadas em suas respectivas salas de aula. As situações de aprendizagem foram adaptadas de maneiras diferentes para as suas necessidades: o tamanho da sala era pequeno; um assistente de recursos especiais, que usava linguagem de sinais, estava presente e mediando conteúdos comunicativos, quando necessário, entre outros. Apesar destes esforços extras, uma das conclusões do estudo foi que as relações de poder entre estas salas de aula eram desiguais (HOLMSTRÖM, 2013). A criança “integrada” era perdedora.

Outra conclusão foi a de que não é suficiente apenas prover assistentes sinalizadores como suporte extra para crianças com implantes cocleares: as crianças precisam de contato natural com a língua de sinais para que possam adquiri-la adequadamente. Isto dará a estas crianças base para escolher qual língua funciona melhor em situações diferentes, tanto na infância quanto mais tarde na vida (HOLMSTRÖM, 2013; HYDE; PUNCH, 2011). Esta escolha livre implica oportunidades de comunicação com outras pessoas e o funcionamento linguístico com estas pessoas, independentemente do status de audição – oportunidades que devem estar disponíveis para todos.

Conclusões

Para uma bem-sucedida educação de surdos hoje e no futuro, gostaria de enfatizar os três pontos a seguir, todos emanantes de experiências prévias com educação bilingue para surdos:

- (a) As pessoas em volta da criança surda – desde o círculo mais íntimo até o mais externo: família, pré-escola e professores, médicos, trabalhadores sociais, autoridades escolares, políticos, especialmente aqueles responsáveis pela educação e saúde – devem ser informadas da importância de uma linguagem visualmente acessível para ela. Elas devem também se inteirar de suas responsabilidades compartilhadas de prover à criança tal língua como base para funções, entre outras necessidades, e adicionalmente, como a aquisição efetiva de segunda língua. O acesso à língua de sinais em ambientes normais, naturais, deve também ser garantido àquelas crianças para que possam utilizar sua audição, mesmo que não por completo, em todas as situações cotidianas, ou seja, crianças com implante coclear e com dificuldades auditivas com ou sem aparelhos auditivos convencionais.
- (b) Professores de surdos devem não somente ser sinalizadores fluentes para que possam comunicar-se livremente tanto dentro da sala de aula quanto fora, mas eles também devem ter um treinamento metodológico e linguístico de maneira que possam ensinar língua de sinais como primeira língua para os surdos e a língua da sociedade como uma segunda língua, com tal base. Estes professores precisam também desenvolver sua sensibilidade para a comunicação visual na sala de aula e os pré-requisitos para tal. Para uma atenção adequada às necessidades

de crianças com alguma audição, com ou sem dispositivos auditivos técnicos, deve haver também professores treinados para ensinar língua de sinais como uma segunda língua para estas crianças, e professores treinados para o ensino especial de língua de sinais para os estudantes que começam tardiamente.

- (c) Prover a criança com oportunidades de interagir naturalmente com outras e de participar em comunicação significativa e fluente – com outros indivíduos e em grupos – deve ser central para qualquer programa ou filosofia educacional que se refira a crianças surdas, crianças com implante coclear ou outros dispositivos auditivos. Todas estas crianças necessitam de uma variedade de modelos linguísticos à sua volta para garantir o acesso à língua visualmente acessível em uso. Mas, em particular, elas precisam de acesso a crianças usando tal língua. A base para a aprendizagem destas crianças e para o seu posterior desenvolvimento – social, cognitivo, emocional – deve ser encontrada nas suas interações entre si. É através deste processo que elas podem crescer e se tornar adultos independentes e bem-sucedidos.

REFERÊNCIAS

- AHLGREN, I.; BERGMAN, B. Det svenska teckenspråket. In: *Teckenspråk och teckenspråkiga*, SOU 2006:29, p. 11-70.
- AHLSTRÖM, M. *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. Stockholms universitet, Psykologiska institutionen, 2000.
- BERGMAN, B. *Lite om det svenska teckenspråket*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. 2012. Disponível em: <www.horselboken.se>. Acesso em: 26/10/2012.
- BERGMAN, B.; NILSSON A-L. Teckenspråket. In: HYLSTENSTAM, K. (Ed.). *Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 1999, p. 329-351.
- CONRAD, R. *The Deaf School Child: Language and Cognitive Function*. London: Harper & Row, 1979.
- DAWSON, E. Psycholinguistic processes in prelingually deaf adolescents. In: WOLL, B.; KYLE, J.; DEUCHAR, M. (Eds.). *Perspectives on British Sign Language and Deafness*. London: Croom Helm, 1981. p. 43-70.
- HENDAR, O. *Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), 2008.

HOLMSTRÖM, I. *Learning by Hearing? Technological Framings for Participation*. Örebro Studies in Education 42, Örebro University, 2013.

HYDE, M.; PUNCH, R. The modes of communication used by children with cochlear implants and the role of sign in their lives. *American Annals of the Deaf*, v. 155, n. 5, p. 535-549, 2011.

IBERTSSON, T. *Cognition and Communication in Children/Adolescents with Cochlear Implants*. Lund University, Department of Logopedics, Phoniatrics and Audiology, 2009.

JOHNSON, R. E.; ERTING, C. J. Ethnicity and Socialization in a Classroom for Deaf Children. In: LUCAS, C. (Ed.). *The Sociolinguistics of American Sign Language*, San Diego: Academic Press, Inc., 1989. p. 41-84.

KIRKEHEI I.; MYRHAUG, H. T.; GARM, N.; SIMONSEN, E.; WIE, O. B. Report from NOKK nr 15 - 2011 - Systematic review: *Communication modes for children with cochlear implant*. Oslo: Nasjonalt Kunnskapssenter for Helsetjenesten, 2011.

KRETSCHMER Jr., R. R.; KRETSCHMER, L. W. *Language Development and Intervention with the Hearing Impaired*. Baltimore: University Park Press, 1978.

LISSI, M. R.; GONZÁLEZ, M.; SVARTHOLM, K. El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: Sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos*, v. XXXVIII, n. 2, p. 299-320, 2012.

MAHSHIE, S. N. *Educating Deaf Children Bilingually*. With Insights and Applications from Sweden and Denmark. Washington D.C., Pre-College programs, Gallaudet University, 1995.

MARSCHARK, M.; HAUSER, P. *How Deaf Children learn*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MARSCHARK, M.; LANG, H. G. ALBERTINI, J. A. *Educating Deaf Students*. From Research to Practice. Oxford: Oxford University Press, 2012.

PREISLER, G. *Cochlear Implants in Deaf Children*. Report for the Committee on the Rehabilitation and Integration of People with Disabilities. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2001.

_____. The Psychosocial Development of Deaf Children with Cochlear Implants. In: KOMESAROFF, L. (Ed.). *Surgical Consent*. Bioethics and Cochlear Implantation. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2007, p. 120-136.

SCHÖNSTRÖM, K. *Tvåspråkighet hos döva skolelever*. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik, 2010.

SFS 2009:600. *Språklag*. Svensk Författningssamling, Kulturdepartementet, 2009.

SOCIALSTYRELSEN. *Behandling av barn med cochleaimplantat*. Underlag till Rikssjukvårdsnämndens möte den 13 maj 2009.

SOU 2008:26. *Värna språken – förslag till språklag*. Stockholm, 2008.

SOU 2011:30. *Med rätt att välja* – flexibel utbildning för elever som tillhör specialskolans målgrupp. Stockholm, 2011.

SU Årsredovisning. Stockholms universitet, Stockholm, 2013.

SVARTHOLM, K. *Döva och samhällets skrivna språk*. Forskning om Teckenspråk XII. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik, 1984.

_____. Bilingual education for the deaf in Sweden. *Sign Language Studies*, v. 81, p. 291-332, 1993.

_____. Bilingual education for the deaf: Evaluation of the Swedish model. In: *Deaf Children and Bilingual Education. Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children*, Moscow, April 1996. Eds.: Zaitseva, G.L., Komarova, A.A. & D.M. Pursglove. Moscow: Zagrey, 1998, p. 136-146.

_____. *Deaf Students in Higher Education in Sweden*. VIII Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, 15-18 Nov. 2005, La Habana, Cuba, 2005. CD-rom. ANSOC. ISBN 959-18-0085-1.

_____. Svenska som andraspråk för döva – en ämnesöversikt. In: HOYER, K.; LONDEN, M.; ÖSTMAN, J. O. (Eds.). *Teckenspråk: Sociala och historiska perspektiv*. Nordica Helsingiensia 6, 2006. p. 23-52.

_____. The written Swedish of deaf children: a foundation for EFL. In: BIDOLI, C. K.; OCHSE, E. (Eds.). *English in International Deaf Communication. Linguistic Insights*, Bern, Berlin, Peter Lang, v. 72, p. 211-250, 2008.

_____. Tvåspråkighet och måluppfyllelse i ett historiskt perspektiv. Föredrag vid Manillaskolans 200-årsjubileum. Publ. i förkortad version i: *Dövas Tidning, Tidskrift för Sveriges Dövas Riksförbund*, n. 1, p. 24-25 och n. 2, p. 24-25, 2010a.

_____. Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 13, n. 2, p. 154-174, 2010b.

SVARTHOLM, K.; ANDERSSON, R.; LINDAHL, U. *Samspråk i dövundervisning*. Studier av klassrumskommunikation i två olika skolformer för döva. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk, 1993.

UHLÉN, I.; BERGMAN, B.; HÄGG, Å.; ERIKSSON, C. *Tvåspråkighet avseende tidig parallell tal- och teckenspråksutveckling hos barn med hörselskada eller dövhet*. Logopednytt, 2005, 6, p. 12-16.

WASS, M. Children with Cochlear Implants. Cognition and reading ability. *Linköping Studies in Arts & Science*, Linköping University, n. 503, 2009.

WENNERGREN, A-C. *Dialogkompetens i skolans vardag*: en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö. Luleå, Luleå tekniska universitet, 2007.

Texto recebido em 25 de julho de 2014.
Texto aprovado em 05 de agosto de 2014.