

Caracterização do contexto escolar de uma comunidade surda do interior paulista: subsídios para práticas pedagógicas e políticas públicas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3585>

Cássio Florêncio Rubio¹

Resumo

A pesquisa objetiva apresentar uma caracterização do contexto escolar vivenciado pela comunidade surda da região de São Carlos, estado de São Paulo. Para a análise de 30 inquéritos, aplicados a pessoas surdas, empregam-se, principalmente, os pressupostos teóricos da Sociolinguística das línguas de sinais (Lucas, 2004) e da área interdisciplinar dos Estudos Surdos (Quadros, 2017, 2019; Lacerda; Lodi, 2014). Os resultados evidenciam que, no ambiente escolar, uma parcela da comunidade revela ter acesso parcial ou total ao ensino bilíngue e outra parcela aponta não ter nenhum acesso à língua de sinais. A estratificação dos participantes por faixa etária denota um processo de mudança gradual, no qual as políticas públicas têm sido implementadas, gerando, no futuro, como consequência, maior acessibilidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: surdos; escola; ensino; libras; língua Portuguesa.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; cassiorubio@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0002-6986-1381>

Characterization of the school context in a deaf community from the interior of São Paulo: subsidies for pedagogical practices and public policies

Abstract

The research aims to present a characterization of the school context experienced by the Deaf community in the São Carlos region, São Paulo state. For the analysis of 30 surveys conducted with Deaf individuals, are mainly employed the theoretical assumptions of the Sign Language Sociolinguistics (Lucas, 2004) and of the interdisciplinary field of Deaf Studies (Quadros, 2017, 2019; Lodi; Lacerda, 2014). The results show that, in the school environment, part of the community has partial or full access to bilingual education, while another part reports having no access to sign language. The stratification of participants by age group indicates a gradual process, in which public policies have been implemented, leading to greater accessibility in the school environment in the future.

Keywords: deaf individuals; school; education; brazilian sign language (Libras); portuguese language.

Introdução

As comunidades surdas vivenciam uma situação de contato linguístico peculiar, pois estão imersas em uma sociedade com predomínio de línguas orais, que lhes são parcial ou totalmente inacessíveis sem o emprego de algum tipo de tecnologia. As línguas de sinais, por outro lado, se mostram plenamente funcionais e acessíveis, por possuírem essência visuoespacial e tridimensional, entretanto ainda são pouco conhecidas e empregadas por indivíduos ouvintes.

Considerando-se esse contexto, a escola deve funcionar como local de acolhida das crianças surdas e de contato, emprego e divulgação das línguas de sinais, principalmente para as que possuem pais ouvintes. Em outras palavras, o ambiente escolar, que proporciona às crianças ouvintes o aprimoramento da capacidade comunicativa em português escrito e falado, precisa oferecer às crianças surdas, além da aquisição da escrita em português, a oportunidade de aquisição e/ou desenvolvimento de uma língua de sinais (no contexto brasileiro, a língua brasileira de sinais (doravante, Libras) (Brasil, 2014, p. 6).

Partindo-se dessa discussão preliminar, busca-se apresentar as características do ambiente escolar ao qual tiveram acesso os membros da comunidade surda da região são-carlense, destacando-se questões relacionadas à experiência bilíngue, aos materiais empregados em ensino/aprendizagem de línguas e ao contato com ouvintes da comunidade escolar.

Comunidades linguísticas e contato linguístico

As comunidades, além de apresentarem comportamentos heterogêneos de usos de uma mesma língua, também podem revelar heterogeneidade no emprego de línguas diferentes, principalmente em contextos de contato (Labov, 2008). Nessas situações, cabe analisar, dentre outros aspectos, as funções externas das línguas, observando-se as zonas de contato; e as funções internas, com a consideração dos usos relacionados ao falante e às situações de interação. Importa, ainda, investigar a alternância linguística, observando o quanto as línguas são empregadas em diferentes funções comunicacionais. É essencial a consideração de elementos de uma língua que estão, de alguma forma, presentes na outra (Krug, 2004).

Nos contextos de bilinguismo, não somente línguas estão em contato, mas também culturas, as quais coocorrem num mesmo espaço (Aguilera; Busse, 2018). Esses contextos ocasionam maneiras diferentes de “pensar e organizar a realidade”, que irão se concretizar nos processos de interação reais. O indivíduo bilíngue faz uso das línguas que domina de acordo com diferentes situações comunicativas e interlocutores, de forma seletiva, coletiva ou simultânea, a depender de seus objetivos (Rubio, 2021).

Há uma complexa avaliação do usuário bilíngue sobre suas línguas, que pode apresentar caráter dinâmico e variável, na dependência de aspectos relacionados aos contextos situacionais e às diferentes fases pelas quais passa. Assim, o indivíduo pode se identificar mais com uma língua ou com a outra, a depender do ambiente em que se encontra, revelando um biculturalismo e uma bicompetência linguística (Krug, 2004).

O bilinguismo não deve ser considerado conceito absoluto e sim relativo e não se pode apontar que um indivíduo simplesmente é bilíngue, mas sim em que medida ele é bilíngue (Mackey, 1972 *apud* Krug, 2004, p. 20). Dessa forma, deve-se observar a língua mais empregada em determinadas situações, se há ou não influência de uma língua sobre outra, se há alternância em seu emprego pelos usuários, a ordem de aquisição e as funções sociais assumidas por cada uma delas.

Para as línguas orais, sob o viés sociolinguístico, há amplo debate e investigação dos contextos bilíngues, mas, para as línguas de sinais, as pesquisas ainda acontecem de forma limitada. Segundo Lucas *et al.* (2004, p. 4), há diversos fatores que ainda restringem as investigações, dentre eles: i) a desconsideração da relação entre a língua oral da comunidade majoritária e a língua de sinais dentro e fora do ambiente educacional; ii) o conhecimento ainda limitado da estrutura linguística das línguas de sinais; iii) o não reconhecimento das línguas de sinais como línguas reais e funcionais; iv) a tentativa de aplicação de modelos sociolinguísticos das línguas orais em pesquisas com línguas de sinais.

Com base nessas considerações, na sequência, amplia-se o debate sobre o contexto sociolinguístico vivenciado pelas comunidades surdas, enfatizando o bilinguismo a que estão, normalmente, expostas.

Contexto linguístico das comunidades surdas

A linguagem tem a função primordial de permitir ao ser humano a inserção em sociedade, pois torna possível a comunicação e a organização do pensamento. No contexto específico das pessoas surdas, conforme aponta Moura (2018), há diferentes compreensões sobre as necessidades na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Há os que apontam a necessidade de estimulação auditiva como possibilidade de emprego de uma língua oral por parte do surdo, os que não veem como necessária a articulação oral para esses indivíduos, defendendo a exposição precoce a uma língua de sinais e, ainda, os que defendem um bilinguismo surdo, com a aquisição, em primeiro lugar, de uma língua de sinais, e, em segundo lugar, de uma língua oral, a qual também será, posteriormente, adquirida na modalidade escrita.

Independentemente da forma de aquisição da linguagem, as comunidades de surdos de todo Brasil convivem com uma realidade linguística diferente daquela vivenciada pelas comunidades de ouvintes, pois, cotidianamente, estão expostas a usuários da língua portuguesa e/ou da Libras. O resultado desse contato faz com que o surdo se torne um sujeito bilíngue. Assim, a condição de bilinguismo surdo se instaura à medida que ele, além da sua língua matriz², tenha conhecimento e faça uso da outra língua (no caso o português).

Não obstante, fatores externos, como língua familiar, ambiente escolar, relações sociais, emprego de ferramentas tecnológicas; e internos, como a identidade de grupo, a avaliação das línguas e até mesmo o emprego de recursos clínico-terapêuticos e/ou auditivos, como o aparelho de amplificação sonora e o implante coclear, podem influenciar os usos linguísticos e a relação dos usuários com as línguas.

O bilinguismo vivenciado pela pessoa surda implica lidar com duas línguas de modalidades distintas, o português – que, apesar de ser uma língua de natureza oral-auditiva, na perspectiva de grande parte dos surdos, é empregado na modalidade escrita – e a Libras, uma língua de modalidade tridimensional, que envolve os aspectos visual, espacial e gestual. Dessa forma, há uma situação de emprego de línguas em modalidades diferentes, ou de bilinguismo bimodal.

² Compreendendo língua matriz como a língua de “constituição subjetiva e linguística” do sujeito surdo, que, neste caso, é a língua brasileira de sinais (Souza, 2020, p. 219).

Na visão de Fernandes e Moreira (2014), a comunidade surda possui alto grau de identificação com a Libras, língua empregada cotidianamente entre surdos e também entre surdo e ouvinte bilíngue. Essa identificação se dá naturalmente, porque os signos visuais proporcionam a constituição de sentidos diferenciada sobre o mundo, com a construção de uma cultura visual, que irá se manifestar na arte, na literatura, no humor, nas relações sociais e em outros hábitos cotidianos.

Entretanto, semelhantemente ao que ocorre com outros grupos que empregam línguas minoritárias (como os indígenas, por exemplo), apesar dessa identificação com a Libras, há a imposição da língua oficial do país, o português, primordial para as interações sociais básicas, entre os familiares ouvintes (não bilíngues), na escola, no trabalho, ou seja, há um "uso social do português", que assume o *status* de segunda língua das comunidades surdas (Fernandes; Moreira, 2014, p. 57). Nesse contexto, como alerta Quadros (2019, p. 160), a língua portuguesa pode até mesmo se tornar língua de interação do surdo, mas não no mesmo nível das línguas de sinais.

Para Moura (2018), a língua de sinais (a Libras, no Brasil) "é a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir a linguagem de forma natural e que lhe permite um desenvolvimento integral e sem limites". Se para uma criança ouvinte, o principal estímulo na aquisição de uma língua oral é a audição, para uma criança que não ouve, outros estímulos servirão de canal para acesso às informações e ao mundo. É primordial, dessa forma, que o indivíduo surdo tenha contato, desde os seus primeiros anos, com uma língua visuoespacial e tridimensional, a qual realmente lhe será acessível.

Pesquisas, como as de Bellugi *et al.* (1994 *apud* Lodi; Luciano, 2014) e de Caselli e Volterra (1994 *apud* Lodi; Luciano, 2014), revelam que crianças surdas filhas de pais surdos, por estarem expostas a uma língua de sinais de forma precoce, apresentam estágios de desenvolvimento da linguagem semelhantes aos experimentados por crianças ouvintes expostas a línguas orais. Por outro lado, investigações realizadas com crianças surdas de pais ouvintes, menos expostas às línguas de sinais, evidenciam, frequentemente, atraso de linguagem, decorrente da privação de ouvir e de desenvolver a linguagem oral de seus familiares e da falta de comunicação efetiva em língua de sinais, haja vista os pais não possuírem fluência nestas línguas (Lodi; Luciano, 2014).

Para Viana *et al.* (2012), é essencial, no acompanhamento da criança surda, que a comunicação visual seja valorizada e que se priorize o respeito à língua e às diferenças, com a produção de propostas metodológicas atreladas às perspectivas culturais próprias dessas pessoas, considerando contextos reais de emprego da linguagem.

Embora essa configuração linguística das comunidades surdas seja frequente e haja relatos em textos acadêmicos sobre a caracterização de indivíduos surdos em relação ao contexto familiar, escolar e social, são bastante escassos os trabalhos que se dedicam

a apontar de forma quantitativa o perfil sociolinguístico das comunidades, sendo mais comuns trabalhos de cunho observacional, com apresentação, por exemplo, de estudos de caso, quase sempre centrados em número limitado de indivíduos.^{3,4}

Contribuições do ambiente escolar para as pessoas surdas

É possível apontar o papel essencial do ambiente escolar como local de aquisição, reconhecimento e desenvolvimento efetivo da língua de sinais, principalmente nos contextos em que as crianças surdas possuem pais ouvintes. A escola, nesse contexto, contrapõe uma visão dos familiares ouvintes de que a criança surda é deficiente e revela que as línguas de sinais são meios legítimos e efetivos de interação social (Martins; Lacerda, 2016).

Destaca-se a importância do Decreto Federal 5.626/2005, como passo importante para o desenvolvimento de políticas públicas relacionadas ao acesso das pessoas surdas ao ambiente escolar e, além disso, ao nascimento de programas de educação bilíngue no país. Para Martins e Lacerda (2016), os passos seguintes, também relevantes, são a criação de escolas inclusivas para entrada e permanência dos surdos, com alterações sensíveis, como a formação de professores efetivamente bilíngues, de educadores surdos, que proporcionem um modelo linguístico para as crianças, e a reconsideração da concepção de inclusão, já que as bases para o ensino, normalmente, são pensadas sob a perspectiva de quem ouve e fala.

Para Lacerda e Lodi (2014, p. 17), não se podem apontar reflexões apenas no plano teórico, pois “é com a realização de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue que se pode formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com estes alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares”. Essa prática assume como premissa a condição bilíngue da criança surda e se distingue das práticas de salas regulares que aceitam crianças surdas, porque proporciona desenvolvimento que permite autonomia social e possibilidade de inserção no mercado de trabalho, com uma formação que respeite a diversidade.

O acesso à língua escrita ocorre, nessa concepção, por intermédio da Libras, considerando-se práticas sociais nas quais essa atividade é vista em sua dimensão discursiva (Lacerda; Lodi, 2014). Os surdos têm a liberdade, nessa perspectiva, de construir seus próprios sentidos, posicionando-se como interlocutores de suas histórias em um processo de (re) construção textual.

3 Consultar, por exemplo, estudos realizados por Góes (1999), Sousa (2015), Tostes (2018) e Souza (2020).

4 O número limitado de informantes presentes nas pesquisas da área justifica-se pelo reduzido número de pessoas integrantes das comunidades surdas, o que será mais debatido adiante.

Segundo Padilha (2014, p. 116), para a efetivação dessa proposta, há desafios que se impõem principalmente aos professores, como mediadores de um processo que não se faz somente pela “inclusão de alunos surdos” na sala de aula. Os cursos de formação inicial para professores, em grande parcela, ainda não suprem as demandas atuais, principalmente no que diz respeito ao que apontam os documentos oficiais relacionados aos surdos. Além disso, as formações continuadas não suprem totalmente as necessidades desses profissionais, haja vista não possuírem caráter permanente e aprofundado, não atendendo, por exemplo, à necessidade do docente relacionada à fluência em Libras. Da mesma forma, não há ainda definição clara do que se entende por “inclusão escolar”, pois não foram superados todos os mitos e as dúvidas, o que ocasiona confusões teóricas, práticas pedagógicas inadequadas e frustrações (Padilha, 2014).

Há um desafio a ser vencido no processo educacional do aluno surdo, pois as escolas, em seu funcionamento geral, são historicamente monolíngues. A inserção desse estudante ainda se dá em escolas regulares, com a prioridade no emprego da língua portuguesa e, em alguns casos, com inserção da Libras de forma descontextualizada, ou apenas como suporte para a comunicação. Em outras palavras, a Libras, por vezes, é empregada apenas como recurso facilitador da aprendizagem, que tem foco no português (Tureta; Góes, 2014).

Quadros (2019, p. 160) reitera que a Libras “precisa ser usada para ensinar e interagir no espaço escolar, exatamente por ser língua fácil, ou seja, a língua em que a interação linguística efetivamente acontece para os surdos. Por outro lado, a língua portuguesa é a língua que vai exigir mais esforço por parte dos alunos surdos por requerer instrução formal”.

A criança surda, quase sempre, insere-se na escola sem ter adquirido uma língua de sinais e sem dispor de outros locais que contribuam para essa aquisição. Nesse contexto, considerando-se que a escola é ambiente de espaços múltiplos, há a “necessidade de mudanças nas orientações e iniciativas para que os vários espaços... sejam efetivamente bilíngues e ampliem as possibilidades de desenvolvimento dos alunos surdos” (Góes; Barbeti, 2014, p. 140).

Embora a educação bilíngue venha sendo gradativamente estabelecida no Brasil, com base na Lei de Libras 10.436/2002, no Decreto 5.626/2005, na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007-2011), e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), há problemas ainda enfrentados para a concretização das recomendações das diretrizes oficiais, que esbarram nas decisões e políticas públicas governamentais, as quais primam, muitas vezes, pela redução de custos, decidida em instâncias educacionais superiores.⁵

5 A Lei de nº 14.191, de 2021, institui “a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda

A educação bilíngue efetiva deve reconhecer as diferenças entre as línguas e as políticas implicadas pelas comunidades em contato, com respeito e reconhecimento mútuo de culturas e identidades, legitimando a surdez como uma experiência visuoespacial e a Libras como primeira língua da criança surda (Quadros, 2019).

Para Campello e Rezende (2014), as escolas devem figurar como locais destinados à construção do conhecimento, devendo cumprir um papel junto à sociedade de transformação de estudantes em cidadãos que conheçam e defendam seus direitos e cumpram seus deveres, o que permite uma verdadeira inclusão.

Na visão de Quadros (2017), por meio de políticas linguísticas, é possível promover a valorização simbólica de uma língua e a integração em diferentes espaços socioculturais, o que pode elevar o prestígio dessa língua tida como minoritária. Nesse âmbito, a inserção da educação bilíngue no planejamento linguístico do Brasil permite que a Libras seja adquirida como “língua de herança” das comunidades surdas. Haveria, assim, a aquisição e o desenvolvimento pleno da Libras, como primeira língua, e o ensino de português de forma diferenciada, como segunda língua, com foco na modalidade gráfico-visual.⁶

Metodologia

Considerando o debate apresentado e os objetivos do trabalho, optou-se por uma pesquisa de caráter predominantemente descritivo-quantitativo, que permite revelar características da comunidade surda, com base na aplicação de inquéritos semiestruturados escritos, com temática que versa sobre diferentes aspectos e características da realidade escolar das pessoas surdas.⁷

Um total de 30 indivíduos participou da investigação, sendo 15 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Entre os entrevistados, 10% tinham idade entre 5 e 15 anos, 29%, entre 16 e 30 anos, 51%, entre 31 e 45 anos, e 10% entre 46 e 60 anos. Quanto à escolaridade, 3,5% dos informantes informaram não saber ler nem escrever, 20% possuíam Ensino

língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos” (Brasil, 2021, p. 1).

6 Língua de herança “é a língua que, em um contexto sociocultural, é tida como dominante, embora não seja a língua empregada pela comunidade em geral, e herdada ou adquirida em determinada relação, como a familiar, ainda que não se apresente como massivamente utilizada num país” (Quadros, 2017, p. 7).

7 A coleta dos dados foi realizada no segundo semestre de 2020, após ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Processo de nº 65489722.5.0000.5519).

Fundamental, 29%, Ensino Médio ou Técnico, 22,5%, Ensino Superior, e 25%, Pós-Graduação. Com isso, os resultados proporcionaram um levantamento estatístico de uma amostra considerável da comunidade, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística de base quantitativa, que permitem a revelação do perfil geral dos indivíduos.

A comunidade surda considerada na pesquisa está localizada na região de São Carlos, zona central do estado de São Paulo.⁸ Foram entrevistadas pessoas pertencentes à Associação dos Surdos de São Carlos “Jurandyra Fehr” (ASSC), entidade de convívio dos surdos do município e da região, e à Escola Municipal de Ensino Básico “Professora Dalila Galli”, que atende crianças surdas no município.

As informações relacionadas à estratificação social dos participantes foram registradas, entretanto esses dados são secundários, não se constituindo em critério de seleção e estratificação de amostra, o que é justificado pela impossibilidade de atendimento a perfis muito diversos, já que a comunidade investigada não apresenta a mesma dimensão das comunidades de ouvintes, não sendo possível o preenchimento e a representatividade de todas as células sociais.⁹

O inquérito de caracterização do ambiente escolar, submetido em formato eletrônico (Google Forms), requisitou informações sobre: aquisição da Libras e da língua portuguesa e caracterização do ambiente escolar.¹⁰ Considerando a hipótese de domínio linguístico dos participantes, foram elaboradas questões escritas em português, acompanhadas de tradução em Libras, gravada em vídeo. Dessa forma, era possível aos informantes acessarem versões em português ou em Libras.¹¹ Na sequência, apresentam-se os resultados gerais da presente pesquisa.

8 O município de São Carlos possuía, em 2019, segundo estimativas do IBGE, 251.983 habitantes. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>.

9 Patrick e Metzger (1996 *apud* Lucas *et al.*, 2004), em revisão a 50 estudos relacionados à língua de sinais americana (ASL), constataram que mais da metade desses trabalhos possuía menos de 10 participantes surdos e apenas nove deles possuíam mais de 50 participantes.

10 Neste trabalho, centramos nossa discussão nas questões relacionadas ao contexto escolar e ao contato com a Libras e a língua portuguesa. Mais informações sobre o contexto de aquisição das línguas pelos informantes e das relações linguísticas no seio familiar foram abordadas em Rubio e Souza (2021).

11 A tradução e a interpretação do questionário em Libras foram realizadas por Joyce Cristina Souza, servidora da Universidade Federal de São Carlos e, naquele momento, presidente da Associação de Surdos de São Carlos. A tradutora e intérprete colaborou, ainda, de forma expressiva, no contato com os participantes.

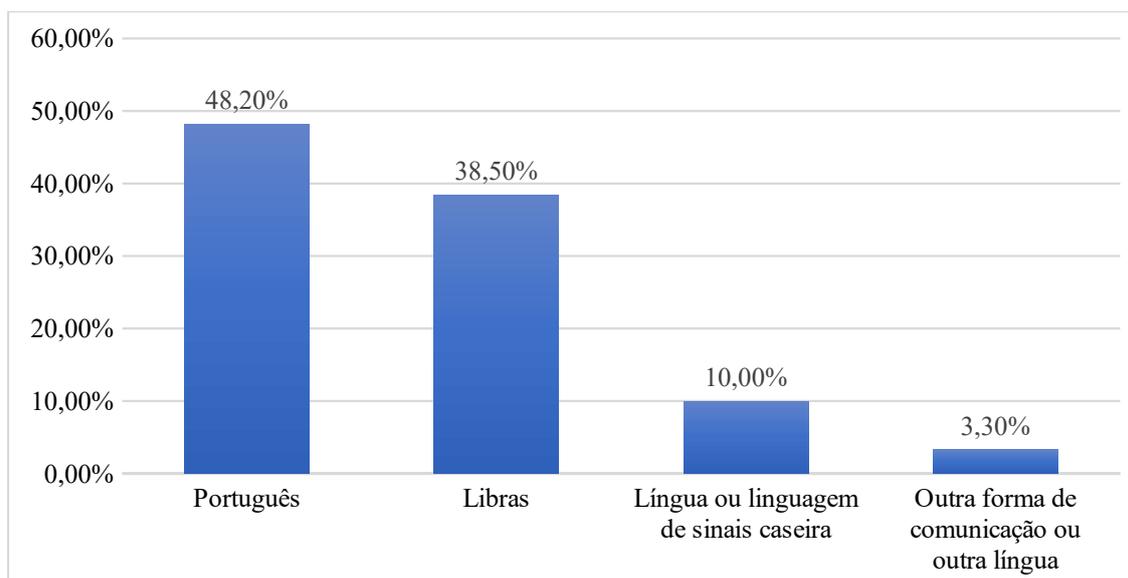
Resultados

Apresentam-se, nesta seção, os resultados gerais da análise dos 30 inquéritos submetidos aos entrevistados. As subseções estão divididas com base nas temáticas específicas abarcadas no questionário, a saber: primeira língua adquirida, idade de aquisição da Libras, local de aquisição da Libras, idade de aquisição do português, local de aquisição do português, caracterização da escola nas séries iniciais, material de ensino de português nas séries iniciais, comunicação na sala de aula nas séries iniciais, comunicação com as pessoas na escola.

Primeira língua adquirida¹²

A primeira questão relacionada ao contexto escolar dos entrevistados tratava da língua por eles adquirida como primeira (L1). Retomando os apontamentos de Quadros (2019), na educação bilíngue efetiva, é primordial uma experiência visuoespacial, com a Libras sendo adquirida em primeiro lugar pela criança surda. Segue, na sequência, o gráfico, com os percentuais gerais de respostas advindas dos questionários.

Gráfico 1. Primeira língua adquirida/aprendida



Fonte: Elaboração própria

¹² Esse resultado já havia sido revelado em estudo de Rubio e Souza (2021), entretanto é retomado neste trabalho para subsidiar os dados apresentados na sequência, os quais abarcam o contexto escolar e de contato linguístico. Além disso, os autores investigaram também qual seria a língua mais empregada atualmente pelos participantes em seu dia a dia e os resultados revelam que 47% empregam a Libras, 30%, o português e os 23% restantes, as línguas ou linguagens de sinais caseiras e outras formas de comunicação.

Como evidenciado no gráfico, quase metade dos participantes apontou ser o português sua primeira língua (L1) (48,2%), sendo a Libras mencionada por 38,5% do total. Além das duas línguas, 13,3% responderam ser a primeira língua adquirida uma língua ou linguagem de sinais caseira ou ainda uma outra forma de comunicação. Esses resultados, a princípio, podem causar estranhamento, e se contrapõem à proposta de ensino bilíngue para surdos, a considerar que boa parte das pessoas entrevistadas revela ter adquirido uma língua oral antes de uma língua de sinais. Por outro lado, de antemão, as respostas sinalizam a preponderância e imposição da língua majoritária sobre a comunidade surda. Seria a língua portuguesa uma língua efetivamente adquirida pelos entrevistados ou a língua que permeou, ainda que de forma pouco acessível, seus primeiros anos de vida? As análises seguintes, embora não possam responder de forma direta a esse questionamento, permitirão melhor compreensão desse contexto linguístico.

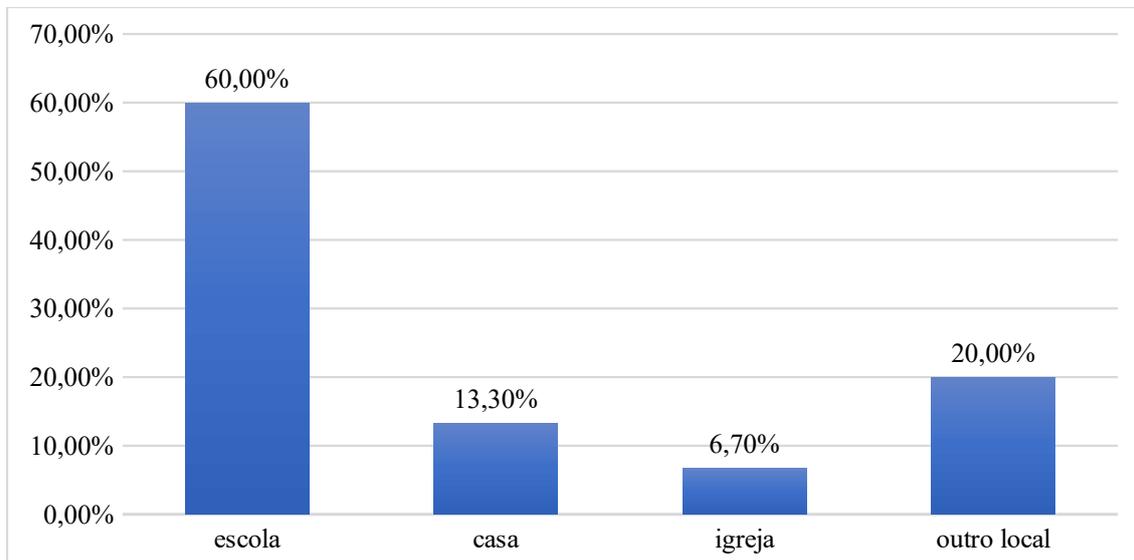
Considerando as políticas públicas gradativamente implementadas nos últimos anos, para promoção do ensino bilíngue Libras/língua portuguesa, investigamos uma subamostra, composta apenas de informantes com menos de 25 anos (10 participantes, dos 30), a fim de verificar se apresentam uma caracterização diferente da comunidade como um todo, o que poderia revelar a efetividade das ações realizadas nos últimos anos e uma gradativa mudança.

Concernente à primeira língua adquirida, 6 pessoas (60% da subamostra) apontaram ter adquirido como primeira língua a Libras e 3, o português (1 participante apontou a língua/ linguagem de sinais caseira como L1). É possível verificar, diferentemente da amostra geral, que, entre os mais jovens, a Libras já é a língua predominante como L1 (como propõe, inclusive, a Lei de nº 14.191, de 2021).

Local de aquisição do português

Investigamos qual seria o local em que os participantes adquiriram cada língua, com o objetivo de compreender mais sobre o contexto de bilinguismo por eles vivenciado. Cabe ressaltar que a comunidade surda, historicamente, sofre um processo de imposição do português, nas interações sociais básicas, entre os familiares ouvintes (Fernandes; Moreira, 2014) e, além disso, em sua maioria, frequentaram ou ainda frequentam um modelo de escola monolíngue, com prioridade da língua portuguesa, sendo a Libras apenas um facilitador da aprendizagem (Tureta; Góes, 2014). Segue, primeiramente, o gráfico 2, com os resultados relacionados à aquisição do português.

Gráfico 2. Local de aquisição do português



Fonte: Elaboração própria

A escola foi apontada como local em que se deu a aquisição da língua portuguesa para mais da metade dos participantes (60%, 18, dos 30 participantes), cabendo a outros contextos, como o ambiente familiar, a igreja ou outros locais, os 40% restantes. Destaque-se que apenas pouco mais de 13% dos entrevistados revelou ter adquirido o português em casa.¹³

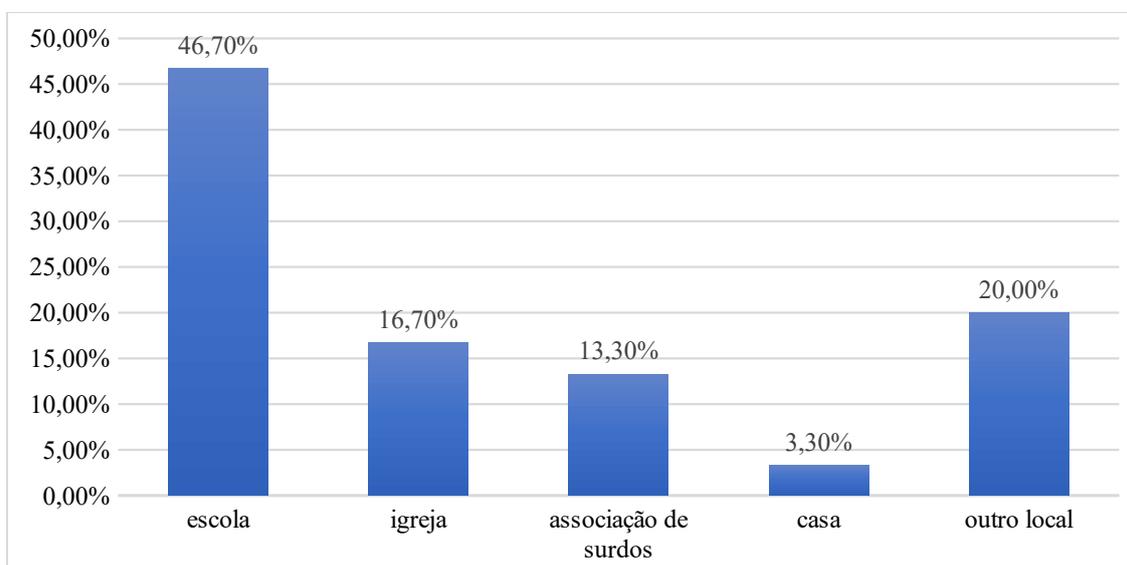
Esses resultados apontam o importante papel da escola na aquisição da língua portuguesa por parte das pessoas surdas. Em relação à aquisição da Libras, questão semelhante foi formulada, inquirindo os participantes quanto ao local de aquisição da língua, conforme se apresenta a seguir.

Local de aquisição da Libras

Como já mencionado, estudos têm apontado que a criança surda, quase sempre, insere-se no ambiente escolar sem ter adquirido a Libras (Góes; Barbeti, 2014, dentre outros). Com base nesse apontamento, buscamos investigar se essa realidade se confirma para a comunidade da região de São Carlos. Na sequência, os resultados.

¹³ Quando considerada a subamostra com os 10 informantes mais jovens (abaixo de 25 anos), esses resultados não se alteram substancialmente, com 50% dos informantes apontando ter adquirido o português na escola, 1, em casa, 1, na igreja e 2, em outro local.

Gráfico 3. Local de aquisição da Libras



Fonte: Elaboração própria

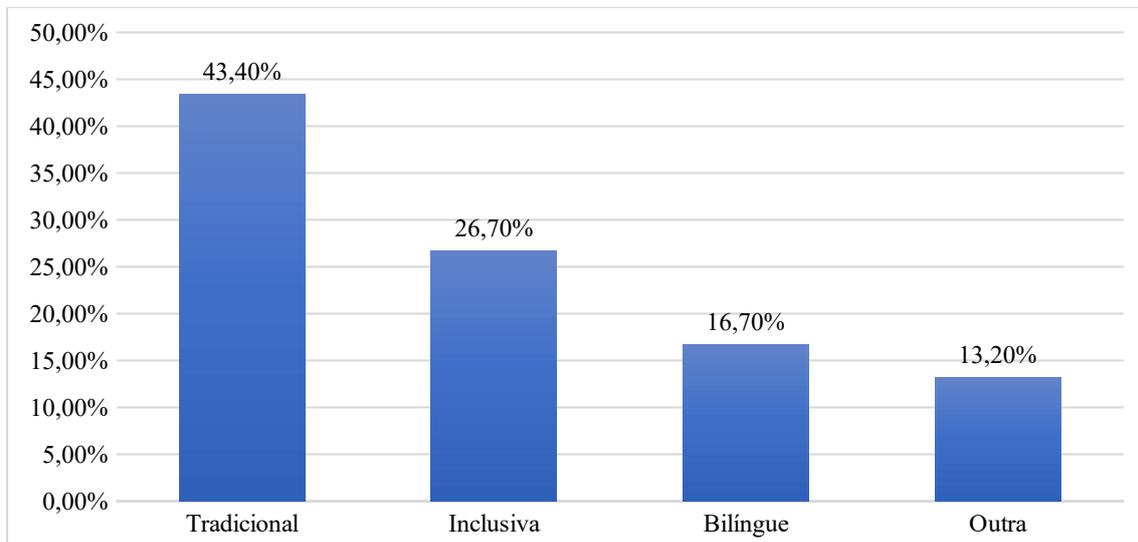
Como evidenciado no gráfico 3, o ambiente escolar também é apontado por expressiva parcela dos 30 entrevistados (46,7%) como local em que a Libras foi adquirida, corroborando a importância desse contexto para a efetivação do bilinguismo bimodal das pessoas surdas. Outros resultados presentes no gráfico, entretanto, se diferenciam dos anteriores (relacionados à língua portuguesa), pois apontam um papel de maior relevância de outros ambientes, como a igreja e as associações de surdos no contato com a língua de sinais. Dentre os mais jovens (menos de 25 anos), 6 (60%) revelaram aquisição da Libras na escola, um, na Associação de Surdos, e os outros três, em outro local.

Considerando as evidências acerca da relevância do ambiente escolar no contato com a Libras e com a língua portuguesa para a comunidade surda, passamos a tratar, na sequência, da contextualização mais detalhada desse local, na visão dos entrevistados.

Caracterização da escola nas séries iniciais

Os participantes foram indagados sobre a caracterização do ambiente escolar frequentado por eles. Reiteramos o que aponta Quadros (2019) sobre a relevância, para as crianças surdas, de uma escola na qual a Libras seja efetivamente a língua de interação linguística. Além disso, o ambiente escolar, na visão de Góes e Barbeti (2014), deve ser verdadeiramente bilíngue, para desenvolvimento pleno do potencial dos/das estudantes surdos/surdas. No gráfico que segue, os resultados gerais da caracterização.

Gráfico 4. Caracterização da escola nas séries iniciais



Fonte: Elaboração própria

Um percentual de 43,4% dos entrevistados afirma ter frequentado a escola tradicional, 26,7%, escola inclusiva, e apenas 16,7%, uma escola tida como bilíngue. Além dessas respostas, 13,2% mencionaram ter vivenciado um modelo de escola diferente dos anteriormente mencionados. Considerando a comunidade como um todo, ainda haveria muito a avançar em termos da oferta de uma escola bilíngue, mesmo que os documentos oficiais e os estudos da temática referendam a importância desse modelo de ensino como o mais indicado para a comunidade, desde o início deste século.

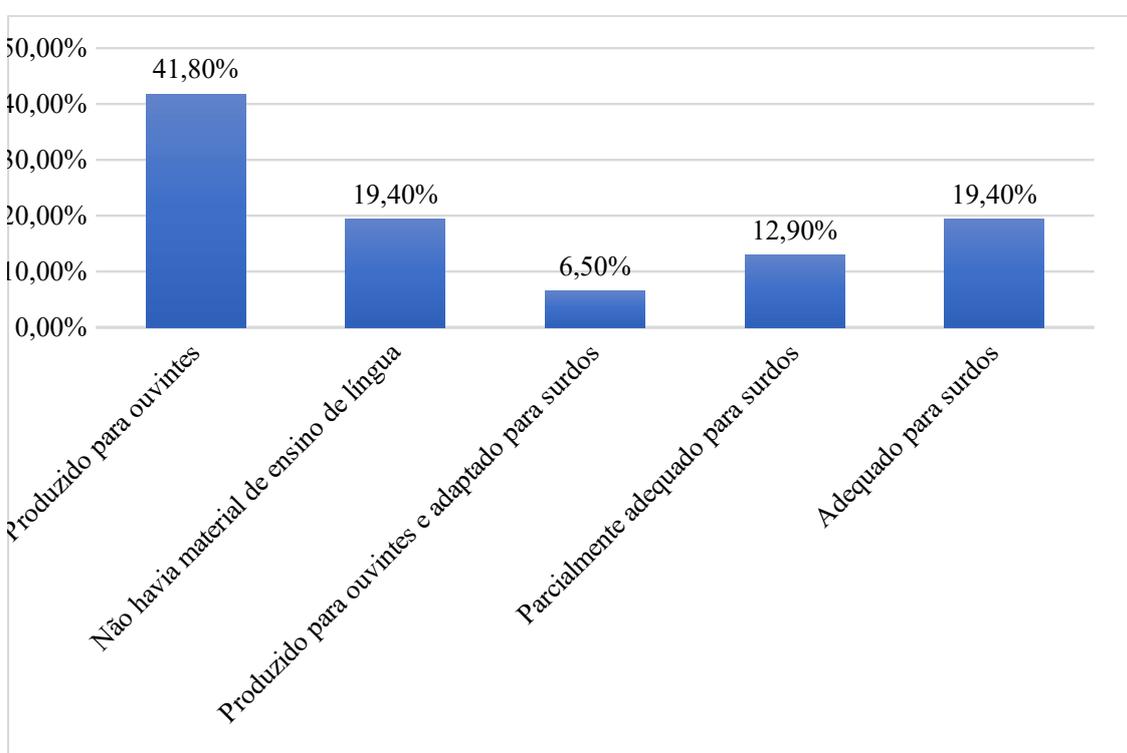
Quando considerado, entretanto, um recorte apenas com os mais jovens (25 anos ou menos), delineia-se uma mudança positiva, haja vista ter havido um aumento de pessoas surdas em escolas inclusivas e bilíngues. Se, para a amostra toda, esse percentual era de menos de 40%, na subamostra, 30% informaram que sua escola se caracteriza como inclusiva e outros 30%, como bilíngue. Dessa forma, na amostra geral, há, ainda, o predomínio de pessoas que frequentaram a escola tradicional, mas, dentre os mais jovens, já prevalecem pessoas que estudam ou estudaram em escolas inclusivas ou bilíngues.

Apresentam-se, na sequência, resultados relacionados aos materiais empregados no ambiente de sala de aula para ensino de língua, o que permite lançar mais luz sobre a caracterização do ambiente escolar para a comunidade.

Caracterização do material empregado no ensino de língua

Considerando a importância do material empregado nas aulas de ensino de línguas, principalmente no contexto vivenciado pelas pessoas surdas, que, corriqueiramente, travam contato apenas com o português em sua modalidade escrita e com a Libras em sua modalidade gestual-visual, investigamos as características do que está disponível para esse público. Os resultados que seguem expõem o panorama experienciado pelo grupo.

Gráfico 5. Caracterização do material empregado no ensino de língua



Fonte: Elaboração própria

Como visto no gráfico 5, embora seja primordial aos surdos um material adequado às suas necessidades, 41,8% revelaram que os conteúdos eram produzidos para ouvintes, 19,4%, que não havia material para ensino, e 6,5%, que o conteúdo era para ouvintes adaptado para surdos. Os que informaram ser o material adequado parcial ou totalmente para surdos representam um percentual de apenas 32,3%, ou seja, menos de um terço dos entrevistados.

Quando analisados os resultados das respostas dos participantes com menos de 25 anos, entretanto, é possível verificar gradativa mudança na caracterização dos materiais destinados ao ensino de língua, pois, nesse recorte, apenas 30% (3 informantes)

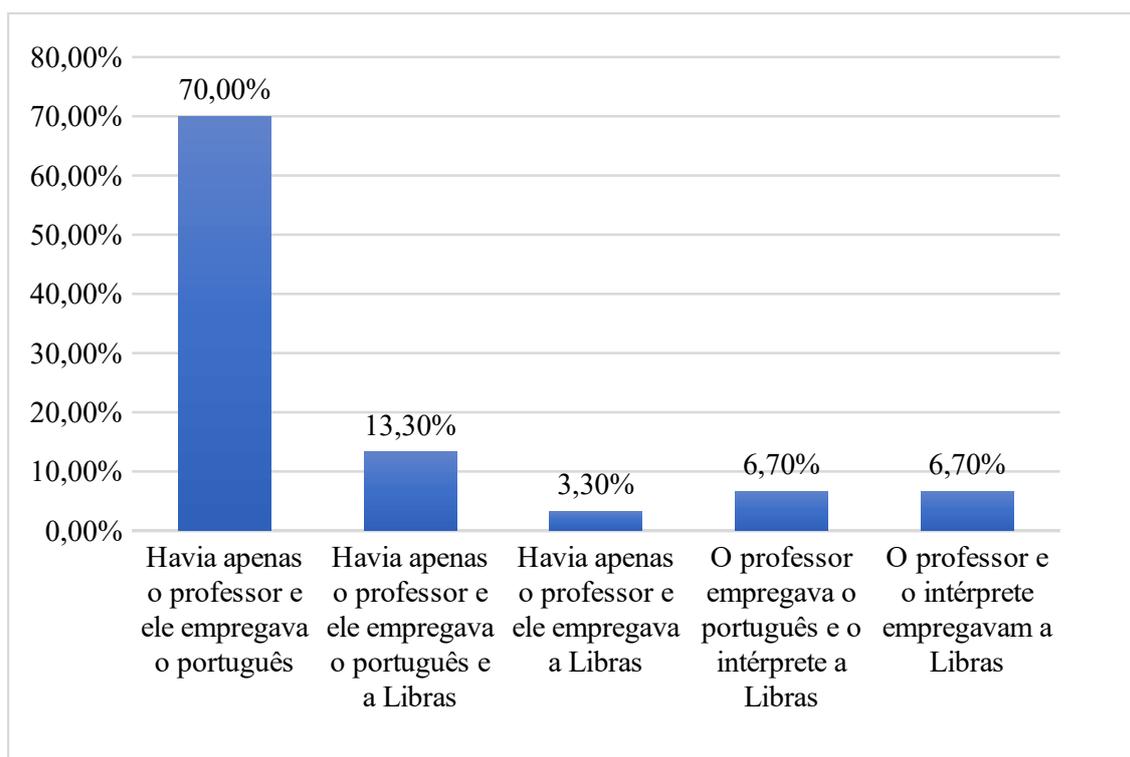
apontaram não haver material para surdos ou que o material era produzido para ouvintes (na amostra geral, foram 60%). O restante dessa subamostra (60%) respondeu que, na escola, teve acesso a material adaptado para surdos (2 participantes), parcialmente adequado para surdos (2 participantes) ou até mesmo totalmente adequado para surdos (2 participantes).

Além do material, perguntamos aos participantes sobre a caracterização das interações em sala de aula. Na sequência, os resultados gerais.

Comunicação em sala de aula nas séries iniciais

Complementarmente a um material adequado para ensino de língua, a comunidade surda tem necessidade também, como apontado em nossa fundamentação, do emprego de uma forma de comunicação que lhe seja acessível (Brasil, 2021). No gráfico, seguem os resultados sobre o contexto comunicacional vivenciado.

Gráfico 6. Comunicação na sala de aula nas séries iniciais



Fonte: Elaboração própria

A maioria dos entrevistados (70%) revelou que a comunicação em sala de aula era oferecida exclusivamente pelo professor, em língua portuguesa, a despeito da falta de acesso das pessoas surdas a essa língua em sua modalidade oral. Um contexto

considerado mais adequado a esse público, com a figura de um professor bilíngue, de um intérprete bilíngue ou mesmo de professor e intérprete bilíngues, foi experienciado apenas por 30% dos participantes.

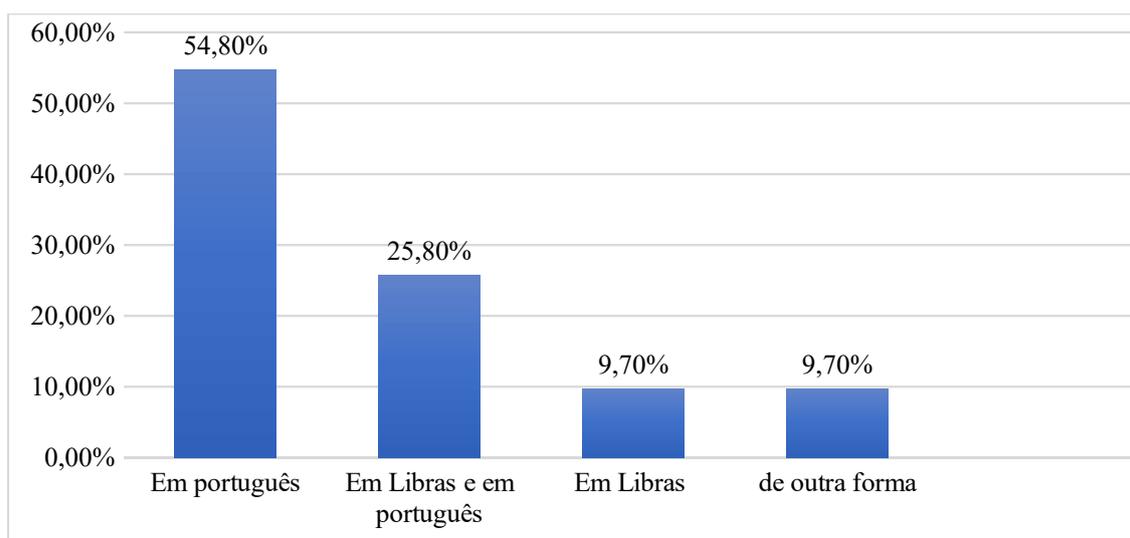
Ao considerarmos o recorte com mais jovens, constatamos, porém, uma mudança positiva em favor da acessibilidade, principalmente enfatizando a maior presença do tradutor e intérprete em sala de aula. Se a realidade da comunidade como um todo era de um contexto de sala de aula apenas como a figura do professor, empregando a língua portuguesa, na subamostra com menos de 25 anos, denota-se, predominantemente, a presença da figura do intérprete (60%), atuando em Libras, junto do professor em português (30%), ou junto do professor bilíngue em Libras/português (30%).

Buscamos verificar se, para além do contexto de sala de aula, haveria emprego de uma língua acessível às pessoas surdas em toda a escola. Na sequência, os resultados relacionados à comunicação com as pessoas no ambiente escolar como um todo.

Comunicação com as pessoas no ambiente escolar

Para além da acessibilidade na sala de aula, como vimos, a criança surda deve ter também acessibilidade a todos os locais da escola, proporcionando convívio com outras pessoas e a interação social (Lodi; Lacerda, 2014). Atentos a essa necessidade, investigamos qual seria a forma de comunicação predominante nesses locais, na visão da comunidade surda. No gráfico que segue, os percentuais gerais.

Gráfico 7. Comunicação com as pessoas no ambiente escolar



Fonte: Elaboração própria

Pelos resultados, podemos comprovar que, apesar de os surdos terem pouco ou nenhum acesso a uma língua oral, esta é predominante nas interações do ambiente escolar extraclasse (54,8% dos participantes informaram que a comunicação se dava em português). Menos de 10% dos participantes informou que as comunicações desse contexto ocorriam em Libras e 25,8% responderam que as interações ocorriam tanto em Libras quanto em português.

Apesar de os resultados observados na consideração da subamostra dos mais jovens, para as questões anteriores, terem demonstrado uma mudança gradativa, com a presença, o acesso e o emprego da Libras na escola, especificamente, considerando esse último tópico, relacionado ao ambiente escolar extraclasse, verificamos não ter havido mudança tão significativa, pois, dentre os mais jovens, 50% informaram que as comunicações com outras pessoas ainda ocorrem em português, 40%, em Libras e português, e 10% (apenas 1 informante), em Libras.

Considerações finais

Com base em diferentes aspectos relacionados ao contexto escolar vivenciado pela comunidade surda investigada, é possível vislumbrar constituição bastante heterogênea, com parcela já atendida, ainda que parcialmente, em suas necessidades e outra parcela ainda tendo desconsideradas suas peculiaridades. A escola foi confirmada como ambiente essencial para efetivação do bilinguismo bimodal surdo, sendo apontada como local de aquisição dessas línguas pela maior parte dos entrevistados.

Esses resultados, ainda que centrados na visão da própria comunidade surda, apontam, além da heterogeneidade no contexto escolar experimentado pelas pessoas surdas, a importância da efetivação das políticas públicas e a relevância do contexto escolar adequado para esse público, com uma língua que lhe seja acessível, a Libras, e com oferta da língua portuguesa escrita, necessária ao exercício da cidadania plena.

Embora se vislumbre mudança positiva, com a sala de aula se constituindo em ambiente mais acessível para a comunidade surda, seja pela presença de um tradutor e intérprete, seja pela proficiência do professor ou da professora em Libras, ou mesmo pela disponibilização de ambos os profissionais bilíngues, ainda há muito a se avançar para a oferta de um ambiente escolar acessível, como preceituam as leis e diretrizes educacionais atuais, considerando-se que, nos demais ambientes escolares, a situação não se modificou substancialmente, predominando, ainda, interações monolíngues em português.

Referências

AGUILERA, V. A.; BUSSE, S. Contato linguístico e bilinguismo: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação linguística. *Linguas & Letras*, n. 16, p. 11-25, 2018.

BRASIL. Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

BRASIL. Lei 14.191/2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *SENADO FEDERAL*, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial, n. 2, p. 71-92.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014.

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

GÓES, M. C. R. de; BARBETI, R. S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 127-142.

KRUG, M. J. *Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de Imigrante – RS*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LABOV, W. *The social stratification of English in New York city*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 11-32.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.) *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 33-50.

LUCAS, C. *The sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: Cambridge United Press, 2004.

LUCAS, C.; BAYLEY, R.; VALLI, C. ROSE, M.; WULF, A. Sociolinguistic variation. In: LUCAS, C. *The sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: Cambridge United Press, 2004. p. 61-112.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Rev. Educação*, PUC-Camp, Campinas, n. 21, v. 2, p. 163-178, maio/ago. 2016.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2018. p. 13-26.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 113-126.

QUADROS, R. M. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

RUBIO, C. F. Multilinguismo nos PALOP: perfil sociolinguístico e avaliação linguística em Guiné-Bissau. *Revista de Letras*, Fortaleza, n. 40, v. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/71450>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SOUSA, A. N. *Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, J. C. *Dicionários bilíngues português-libras no ensino para surdos: usos e funções*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

TOSTES, S. R. A. *Atuação de psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TURETA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva para as crianças menores. *In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 81-98.

VIANA, F. R.; FERNANDES, T. L. G.; ALBUQUERQUE, E. M.; ALBUQUERQUE, E. M. M. Avaliação bilíngue no atendimento educacional especializado para crianças com surdez. *In: TOMMASIELLO, M. G. C.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; CARVALHO, L. M.; FUSARI, J. C. (org.). Didática e Práticas de Ensino na Realidade Escolar Contemporânea*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. v. 3, p. 4136-4147.