

A LÍNGUA DE SINAIS CONSTITUINDO O SURDO COMO SUJEITO

LILIANE CORREIA TOSCANO DE BRITO DIZEU*

SUELI APARECIDA CAPORALI**

RESUMO: A proposta de educação bilíngüe para surdos vem sendo amplamente discutida. Nesta, o sujeito deve adquirir a língua de sinais, como primeira língua, de forma natural e uma segunda língua, a língua da sociedade ouvinte majoritária (oral e/ou escrita), construídas por intermédio das bases lingüísticas obtidas por meio da língua de sinais. Neste texto, são discutidos alguns aspectos importantes sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e sua aquisição pela criança surda, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, cognição e interação social. Também se discute a importância da inserção da criança surda na comunidade surda para formação dos processos identificatórios e culturais, com a finalidade de levar os profissionais que trabalham com surdos a refletir sobre a importância da LIBRAS para o surdo.

Palavras-chave: Surdez. Linguagem por sinais. Educação.

THE IMPORTANCE OF SIGN LANGUAGE TO FORM THE DEAF IDENTITY

ABSTRACT: The proposal of bilingual education for the deaf have been largely discussed. In this theoretical principle, the deaf must acquire the sign language, as first language, by natural way and a second language, the predominant language of listener society (in the oral and/or writing form) based on the first language learning. In this text, are discussed some important aspects about LIBRAS (Brazilian Sign Lan-

* Mestranda em lingüística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e professora de graduação do Curso de Fonoaudiologia da Fundação Universitária de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). *E-mail:* lilianectbrito@ig.com.br

** Doutora em ciências pela Universidade de São Paulo (USP) e professora de graduação e pós-graduação do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). *E-mail:* sueli.caporali@merconet.com.br

guage) and its cognition by the deaf child, regarding the development of the language, cognition and social interaction. The importance of the deaf child insertion in the deaf community for the formation of identification and cultural process will also be discussed, with the aim to take professionals involved in deaf people education to reflect about the LIBRAS importance to the deaf.

Key words: Deaf. Sign language. Education.

1. Língua de sinais

A discussão sobre surdez, educação e língua de sinais vem sendo ampliada nos últimos anos por profissionais envolvidos com a educação de surdos, como também pela própria comunidade surda. Segundo Moura (2000), a educação e inserção social dos surdos constituem um sério problema, e muitos caminhos têm sido seguidos na busca de uma solução.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em abril de 2002 (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002) começa a abrir novos caminhos, sem, no entanto, deixar de gerar polêmicas por profissionais que trabalham com surdos e por surdos oralizados, que não se sentem parte de uma comunidade surda e não vêm mérito nessa vitória para a comunidade surda.

A língua de sinais, língua natural dos surdos, pois essa a criança surda adquire de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico, ainda é considerada por muitos profissionais apenas como gestos simbólicos. De uma maneira geral, em nossa sociedade não existe lugar para as diferenças, sendo os surdos usuários da língua de sinais desconsiderados no processo educacional.

Vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e por consequência caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais.

Muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o *status* de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os

surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral. Segundo Skliar (1997), o oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria lingüística sobre uma minoria lingüística.

Como conseqüência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social. Embora a premissa mais forte que sustenta o oralismo seja a integração do surdo na comunidade ouvinte, ela não consegue ser alcançada na prática, pelo menos pela grande maioria de surdos. Isso acaba refletindo, principalmente, no desenvolvimento de sua linguagem, sendo então o surdo silenciado pelo ouvinte, por muitas vezes não ser compreendido.

Não há como se negarem os avanços que a tecnologia trouxe para a detecção precoce da surdez e para a intervenção nesse processo. Com o surgimento das emissões otoacústicas e os programas de *Screening* Auditivo Neonatal Universal é possível diagnosticar precocemente a surdez e iniciar um trabalho de intervenção precoce, abrangendo o bebê e a família. Atualmente, as próteses auditivas digitais possibilitam maior potência com melhor qualidade sonora para adaptação em crianças (Buerkli-Halevy & Checkley, 2002). Os implantes cocleares multicanal também têm sido uma opção para os que não se beneficiam da prótese auditiva (Koslowisky, 1997). Além disso, na área da informática, a quantidade de softwares que exploram a imagem visual é cada vez mais comum no mercado, facilitando uma série de acessos aos educadores de surdos.

Entretanto, é importante a conscientização de que toda esta tecnologia disponível não é de acesso a toda a população surda, especialmente considerando-se nossa realidade social, cultural e econômica. Além do mais, ainda que toda essa tecnologia fosse acessível, ela por si não garante o desenvolvimento lingüístico, identificatório e cultural do sujeito surdo. A utilização destes recursos não garantirá que esses sujeitos serão oralizados e integrados na sociedade, como assim defende a premissa oralista.

É preciso aceitar as diferenças existentes entre os surdos com relação à modalidade de comunicação utilizada, seja oral ou língua de sinais. Essa diferença quer dizer inferioridade?

A discussão gestualismo *versus* oralidade ocorre desde os primórdios da educação dos surdos. Se tomarmos como exemplo países que têm sistemas de saúde e de educação mais avançados, como Sué-

cia, Dinamarca, Noruega, Holanda e até mesmo Estados Unidos da América, as discussões sobre a surdez e o baixo alcance educacional dos surdos também são polêmicas.

É preciso mudar o foco no trabalho com os surdos, e esse trabalho deve ser centrado no desenvolvimento de linguagem.

2. Língua de sinais e linguagem

Antes de iniciar esta discussão, torna-se essencial esclarecer os termos “língua” e “linguagem”. Saussure (1987) refere que a língua não se confunde com a linguagem, pois ela é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente, sendo ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

A linguagem por sua vez é tida como tudo que envolve significação, que tem valor semiótico, não se restringindo apenas a uma forma de comunicação, e é nela que o pensamento do indivíduo é constituído (Goldfeld, 1997). A autora refere, ainda, que a linguagem está sempre presente no sujeito, até quando este não está se comunicando com outras pessoas; assim ela constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

Para Vygotsky (1989), a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é uma trajetória de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal.

Assim sendo, a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social; ela se desenvolve no plano das interações sociais, nas relações interpessoais. No decorrer do desenvolvimento da criança, seu discurso social subdivide-se em discurso comunicativo e discurso egocêntrico. Este último, conforme Vygotsky (1989), surge quando a criança transfere as formas sociais cooperativas de comportamento para as funções psíquicas pessoais internas. Com o tempo, esse discurso se transforma em discurso interior, distinguindo-se tanto estruturalmente como funcionalmente da fala social.

As estruturas do discurso, quando dominadas pela criança, transformam-se nas estruturas básicas do pensamento.

Levando essas premissas em consideração, os equipamentos sociais disponíveis que oferecem atendimento aos surdos ainda estão, em sua maioria, engajados com uma prática na qual a oralidade é tida como foco do desenvolvimento. A preocupação central está marcada pelo uso da prótese auditiva, pelo desenvolvimento da percepção auditiva e pelo treino intensivo de fala, e a *linguagem* é, em grande parte das vezes, desconsiderada ou não valorizada. Não se trata aqui de desvalorizar ou desprezar o trabalho de reabilitação tradicionalmente feito pelos fonoaudiólogos, mas é necessário considerar que somente alguns surdos atingem bons resultados e infelizmente eles não são a maioria. Esta realidade não pode ser contestada ao verificarmos o alcance educacional dos surdos.

A criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem.

A nossa sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhe oferecendo condições para que se desenvolva e consolide sua linguagem. Sendo assim, podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito surdo.

Góes (1999) refere que vem sendo associadas ao surdo caracterizações estereotipadas, como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc.

Marcados por estas indagações, muitos profissionais têm buscado outros caminhos, mais viáveis, que possibilitem ao surdo um melhor desempenho lingüístico, social, educacional e cultural. Essas propostas vêm sendo desenvolvidas por muitos países da Europa, alguns estados dos Estados Unidos, alguns países da América Latina e também no Brasil.

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo. No caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes,

esse processo não irá acontecer naturalmente, já que as modalidades lingüísticas utilizadas nas interações mãe-criança não são facilmente adquiridas por essas crianças. O processo de aquisição da língua não será natural, como é para as crianças ouvintes.

Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em LIBRAS, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua. Nestas condições, adquirindo a LIBRAS, ela se tornará capaz de significar o mundo. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que este se dê de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos.

No momento em que a criança adquire sua língua natural ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um ser bilíngüe. No caso dos surdos, como nem sempre isso é uma realidade, podemos encontrar surdos adultos que, pela falta de acesso à língua de sinais na infância, chegam à vida adulta sem ter adquirido nenhuma língua, por terem sido apenas expostos a uma língua oral e não terem desempenho satisfatório com esta.

A língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno. Harrison (2000) refere que essa língua fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma.

Essa língua, como qualquer outra, deve ser inserida na vida da criança nos três primeiros anos de idade, para que a criança a adquira naturalmente. No entanto, de acordo com a realidade de nosso país, a detecção da surdez nem sempre ocorre até o primeiro ano de vida, assim como o acesso à língua de sinais é tardio. Dificilmente a importância da LIBRAS é apontada pelos profissionais que dão o diagnóstico da surdez aos pais. É fundamental que os profissionais transmitam para a família da criança surda as diferentes propostas de trabalho fonoaudiológico e informem sobre a importância da LIBRAS para o seu processo educacional, social, cultural, como também suas concepções e consequências para o desenvolvimento geral do surdo. É essencial esclarecer e, como sugere Harrison (2000), propiciar linguagem no tempo espe-

rado, pois assim esta poderá trazer benefícios para a criança e para a dinâmica familiar.

A língua de sinais tem como meio propagador o campo gesto-visual, o que a diferencia da língua oral, que utiliza o canal oral-auditivo. Além dessa diferença, também apresenta antagonismos quanto às regras constitutivas. No entanto, a língua de sinais deve ser respeitada como língua, pois assume a mesma função da língua oral, a comunicação.

De acordo com Quadros (1997), tal língua surge pelos mesmos ideais, as necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. Dessa forma, a língua de sinais constituiu-se da necessidade de os surdos se comunicarem e participarem como parte integrante do seu meio, uma vez que apresentam dificuldades na aquisição da língua oral. Esta língua apresenta em sua estrutura sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades lingüísticas, como também expressões metafóricas. Quadros ressalta ainda que a língua de sinais se apresenta tão complexa e expressiva quanto a língua oral. Esta língua, como todas as outras, estabelece características próprias, de acordo com a nacionalidade e até mesmo a regionalidade. Ela compreende uma organização material de constituintes, fechada e convencional, correspondentes às possibilidades do canal visual-manual-gestual. Como afirma Sacks (1998), as línguas de sinais apresentam sintaxe, gramática e semântica completas, mas possuem caráter diferente daquele das línguas escritas e faladas.

Estamos inseridos em uma comunidade ouvinte, onde todos os processos comunicativos derivam da oralidade e nossas relações sociais se tornam possíveis na/pela linguagem. Para fazer parte dessas relações é preciso ter acesso também à língua majoritária; esta irá propiciar experiências, aquisição de conhecimentos e integração ao meio. Porém essas regras são válidas aos componentes da sociedade que não apresentem interferências no canal oral-auditivo. No caso dos surdos, esse acesso à língua oral não apresentará condições favoráveis. Diante disso se torna essencial a incorporação da língua de sinais na vida desses sujeitos. Neste sentido, Góes (1999) afirma que a língua de sinais será necessária para que haja condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo a constituição da subjetividade.

Sacks (1998, p. 52) ressalta que “(...) um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno”. Quando o autor refere que o indivíduo desprovido de língua está confinado a um mundo mediato e pequeno, faz-nos lembrar das crianças surdas que não tiveram acesso à aquisição da língua de sinais e que não tiveram êxito na língua oral: cresceram e se tornaram adultos sem perspectiva de vida, dependentes da família e com possibilidades mínimas de elaboração de pensamento. A língua de sinais é adquirida de forma fácil e rápida pelo surdo, propiciando para ele a oportunidade de se comunicar, pensar e expressar sentimentos. Todavia, é negada para o surdo a oportunidade de interagir com o mundo por meio de sua língua própria. E apesar de tantas imposições, a língua de sinais continua presente entre os surdos, resistindo, em razão da necessidade que o surdo tem, como todo ser humano, de se expressar.

Góes (1999) refere que o aprendizado de uma língua implica de certa forma considerar um modo de atribuir significações ao mundo por intermédio da linguagem, percebendo assim as peculiaridades culturais. Com isso a autora quer dizer que por meio da língua passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e o subjetivo, criando pelas nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio. Dessa forma, a criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico.

3. Língua de sinais, família e bilingüismo

Reis (1997) observou em seus estudos com pais que o que mais os angustia com relação ao filho surdo não é a surdez, mas as dificuldades comunicativas acarretadas por esta. Infelizmente, os pais ainda sofrem por causa desse obstáculo existente na sua relação com o filho surdo, consequência do direcionamento oral, clínico e educacional inserido na vida da criança surda.

Se os pais recebessem orientações adequadas quanto à importância da LIBRAS para o desenvolvimento da criança, sobre as possibilidades que essa língua oferece para a criança se comunicar com eles de forma clara, contar-lhes sobre suas brincadeiras, aprender seus ensinamentos e adquirir conhecimento, com certeza seriam poupados dessa criança e de seus pais transtornos e prejuízos, e principalmente os problemas emocionais a que estes são submetidos.

É imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento lingüístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida.

Quando a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento de linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente. A família é o alicerce para a criança e quando esta base não está firme advirão conseqüências para o desenvolvimento, gerando comportamentos agressivos e frustrações.

Segundo Kyle (1999), a língua de sinais é natural para o surdo, pois é adquirida de forma rápida e espontânea, por isso a criança surda precisa ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, antes mesmo do seu ingresso na escola. Daí a necessidade de a criança surda, filha de pais ouvintes, bem como de sua família terem contato com adultos surdos, usuários de língua de sinais.

Cárnio et al. (2000) ressaltam que não se pode negar que a crianças surdas filhas de pais ouvintes serão expostas constantemente à língua oral. Dessa forma algumas dessas crianças poderão adquirir simultaneamente a língua de sinais e a língua de seus pais.

O bilingüismo possibilita ao surdo adquirir/aprender a língua que faz parte da comunidade surda. O trabalho bilíngüe educacional respeita as particularidades da criança surda, estabelecendo suas capacidades como meio para essa criança realizar seu aprendizado. Esta proposta também oferece o acesso à língua oral e aos conhecimentos sistematizados, priorizando que a educação deve ser construída a partir de

uma primeira língua, a de sinais, para em seguida ocorrer a aquisição da segunda língua, o português (oral e/ou escrito).

O Projeto de Educação Bilíngüe para os Surdos busca a aceitação da surdez sem almejar transformações culturais e de identificação do sujeito surdo. Segundo essa proposta, o indivíduo ao adquirir uma língua natural é capaz de se desenvolver plenamente, vivenciando, aprendendo e se comunicando, além de se identificar com sua cultura.

Assim, a concepção bilíngüe lingüística e cultural luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS e que esta o auxilie, não só na aquisição da segunda língua (majoritária), mas que permita sua real integração na sociedade, pois ao adquirir uma língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio.

Dentro dessa proposta, Lacerda & Mantelatto (2000) afirmam que o bilingüismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral.

Um dos grandes benefícios do bilingüismo para o surdo é a oportunidade de utilizar concomitantemente os recursos das duas línguas adquiridas, mas é importante entendermos a ressalva de Góes (1999), ao referir-se à limitação da surdez para o aprendizado da língua oral.

Decorrente desse fato podem surgir dificuldades quanto ao seu uso, o que porém não impossibilita a aquisição em alto nível da modalidade escrita. Mas para que o indivíduo surdo seja aceito como bilíngüe é preciso que ocorra primeiro a aceitação da LIBRAS pela sociedade, na qual esta não é tida como língua, e sim como “gestos” e “mímicas”, desconhecendo-se sua estrutura lingüística, bem como seus constituintes fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Compartilhamos da idéia de Reis (1997) de que a linguagem será construída nas interações estabelecidas pela criança, pois a aquisição do sistema lingüístico surge da reorganização de seus processos mentais. A autora também afirma que a linguagem apresenta grande importância na formação da consciência, promovendo a ampliação da percepção de mundo, assegurando o processo de abstração e generalização, sendo, então, o elo de transmissão de informação e cultura entre a criança e o mundo.

Telles (1998, p. 7) afirma que “a formação do pensamento representacional é assegurada pelo desenvolvimento processual harmônico da função simbólica, sendo a linguagem uma das mais satisfatórias”. Com isso a autora refere que por intermédio das significações e concepções construídas por meio de um desenvolvimento pleno do sujeito, este é capaz de fazer parte integrante das relações que constroem e fortalecem sua cultura e comunidade.

4. Língua de sinais e a constituição da identidade do surdo

De acordo com Rossi (2000), a criança irá construir sua realidade social e descobrir a si própria pela comunicação, ou seja, por meio das interações ela passa a se perceber e se identificar com seus pares, estabelecendo, assim, as diferenças entre os indivíduos inseridos em seu meio.

Quando o sujeito surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada. O estigma de deficiente agrava-se a cada dificuldade que essa pessoa irá encontrar para se igualar com o ouvinte. É importante que o surdo se mantenha integrado em sua comunidade, se relacione com seus pares, sem se isolar da comunidade majoritária. O objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda.

Para que o surdo possa reconhecer sua identidade surda é importante que ele estabeleça o contato com a comunidade surda, para que realize sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença de sua condição. Por intermédio das relações sociais, o sujeito tem possibilidade de aceção e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento diante dessas vivências sociais.

De acordo com Souza (1998), a partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e se constituíram em grupo por meio de uma língua, passaram a ter a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, e com isso conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade.

A comunidade surda pode ser representada por associações, igrejas, escolas, clubes, ou seja, qualquer lugar onde um grupo de surdos se reúne e divulga sua cultura, troca idéias e experiências e usa a língua de sinais. Dessa forma ela exerce um papel construtor para a identidade surda, pois é por meio dela que ocorrem as identificações com seus pares e a aceitação da diferença, não como um deficiente ou não-normal, mas com uma cultura rica que possui valores e língua própria. Porém, esta é minoria diante da onipotente comunidade ouvinte, que, muitas vezes, vê os surdos e sua comunidade como “(...) parte da comunidade mais ampla de incapazes (...)” (Garcia, 1999, p. 152).

Solé (1998) refere que, em pesquisas feitas com adolescentes surdos, estes referem que seus pais ouvintes não possuem mais valores para lhes transmitir, pois eles não “entendem” ou “não gostam de surdos”. Assim, conforme a autora, esses adolescentes buscam na comunidade surda uma possibilidade identificatória capaz de responder sobre o seu EU. Na comunidade o adolescente terá a chance de obter uma singularidade (Solé, 1998).

Se o sujeito surdo fosse envolvido na comunidade surda e sua língua e cultura fossem respeitadas, sua identificação se daria diante de uma comunidade diferente, íntegra, em vez de desenvolver uma identidade criada a partir da imperfeição da “normalidade”.

Quando a sociedade ouvinte marginaliza o surdo e não o respeita como cidadão com deveres e direitos diante da sociedade, isso cria um estigma de deficiente que não o leva a se desenvolver plenamente. Revertendo esta situação, permitindo que o surdo possa ter contato com seus pares, conhecer sua cultura, usar a língua que é própria do surdo, ele terá consciência do significado de sua cultura e percepção de si próprio.

O que atrai o surdo a integrar-se em uma comunidade surda são as possibilidades comunicativas e a identificação de si, que lhe causam uma participação confortável de convívio. De acordo com Góes (2000), a comunidade dos surdos possibilita à criança significar-se como surdo, assim como faz com que ela se veja como sujeito pertencente a uma língua efetiva, que apresenta características próprias e que se configura como fonte de identidade.

Infelizmente, na maioria das vezes, o surdo só é visto pela sua incapacidade, sendo depreciada sua diversidade cultural e lingüística.

Os surdos pertencentes ao convívio da comunidade surda consideram-se pessoas que utilizam uma forma lingüística diferente, sendo que desejam ser vistos como pessoas capazes, que possuem suas particularidades, o que não os impede de crescerem e se desenvolverem da mesma forma que os ouvintes. Conforme Solé (1998), quando um surdo, diante da comunidade ouvinte, questiona-se: Se não sou igual a eles, o que sou? Respondem-lhe, se não fazem parte da comunidade surda: “deficiente auditivo”, diferenciando-o dos que fazem parte de uma comunidade e usam a língua de sinais, os surdos.

A língua de sinais, quando adquirida nos primeiros anos de vida, fornece à criança surda um desenvolvimento pleno como sujeito, porém, quando sua aquisição é tardia, o surdo encontra algumas dificuldades na compreensão de um contexto complexo: pensamento abstrato, desenvolvimento de sua subjetividade, evocação do passado, entre outras.

Pensando no indivíduo surdo, acreditamos que seja importante para este como sujeito: crescer, desenvolver-se, amadurecer, construir e constituir-se inserido numa língua própria e natural. A criança, ao ter acesso a uma língua, passa a desenvolver linguagem, interagindo com o outro, repensando suas ações, elaborando seu pensamento, vivenciando novas experiências e se desenvolvendo. Uma criança que não escuta possui as mesmas condições de aprendizagem que uma criança ouvinte, porém o acesso à linguagem se dará por meio do canal gesto-visual.

Ao permitir que a criança surda tenha a oportunidade de se desenvolver de forma análoga à das crianças ouvintes, estar-se-á respeitando sua língua, sua diferença. Não se pode mais negar aos surdos o direito de serem parte integrante e participativa de nossa sociedade. Além disso, para que o surdo possa desenvolver-se, não basta apenas permitir que use sua língua, é preciso também promover a integração com sua cultura, para que se identifique e possa utilizar efetivamente a língua de sinais. A comunidade surda terá muita importância para o desenvolvimento da identidade, pois nessa comunidade a língua de sinais ocorre de forma espontânea e efetiva. Todo sujeito precisa interagir em seu meio, apropriar-se de sua cultura e de sua história, e formar sua identidade por intermédio do convívio com o outro.

Recebido em agosto de 2004 e aprovado em outubro de 2004.

Referências bibliográficas

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.

BUERKLI-HALEVY, O.; CHECKLEY, P.C. Fitting advanced digital hearing instruments to children. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEW-BORN HEARING SCREENING, DIAGNOSIS AND INTERVENTION, 2., 2002, Como, Italy. *Anais...* 2002.

CÁRNIO, M.S.; COUTO, M.I.V.; LICHYIG, I. Linguagem e surdez. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 42-53.

GARCIA, B.G. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e a relevância da diversidade para a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 149-162.

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

GÓES, M.C.R. Com quem as crianças dialogam? In: GÓES, M.C.R.; LACERDA, C.B.F. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

HARRISON, K.M.P. O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 114-122.

KOSLOWISKY, L. *Implantes cocleares*. Carapicuíba, SP: Pró Fono, 1997.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In:

LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

QUADROS, R.M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, V.P.F. A linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 23-38, 1997.

ROSSI, T.R.F. Um processo em direção ao bilingüismo. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 99-102.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1987.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no Projeto de Educação Bilíngüe para os Surdos. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 49-57, 1997.

SOLÉ, M.C.P. A surdez enquanto marca constitutiva. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 17-23, 1998.

SOUZA, R.G. *Que palavra que te falta?* Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TELLES, M.T. Aquisição de língua (linguagem): a discussão permanece. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 3-7, 1998.

VYGOTSKY, L.S. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989.