

Carlos Skliar*

* Fonoaudiólogo, Pesquisador
e Professor visitante da
UFRGS

INES

ESPAÇO

MAR/97

49

Uma Análise Preliminar das Variáveis que Intervêm no Projeto de Educação Bilíngüe¹ para os Surdos

A educação dos
surdos dentro do
contexto da
problemática geral
da educação

Neste trabalho gostaria de propor uma reflexão sobre o futuro da educação dos surdos. Uma reflexão desta natureza necessita ser feita sob um olhar estritamente educativo. Esta aparente redundância no uso do termo *educação* não significa outra coisa que pôr em relevo uma necessidade específica e, sobretudo, impostergável: a de incluir a análise dos fatos que governam a educação dos surdos dentro dos processos educativos gerais e não, como se faz habitualmente, fora deles e quanto mais longe melhor.

Utilizar a palavra *educação* para referir-se, justamente, à educação dos surdos, supõe acentuar uma realidade inegável: a escola de surdos – como, talvez, toda a escola e/ou pedagogia denominada *especial* – não compartilhou² nem os objetivos, nem os problemas, nem as discussões, nem as atualizações, nem as próprias práticas da educação geral.

Por todas estas razões, afirmo que não é necessário começar a análise por uma discussão típica sobre os limites e os alcances da educação para os surdos, nem por uma revisão sobre as possíveis relações entre método e população a que está dirigida. Nem sequer é importante traçar uma definição sobre o que significa a surdez e os surdos. Vou tentar sair dessas questões, pois se trata da educação para os sur-

dos. Se trata, portanto, da educação.

A educação para os surdos é um problema educacional, como também são os problemas educacionais relacionados com a educação rural, a educação das classes populares, das crianças de rua, dos indígenas, dos imigrantes, das minorias raciais, religiosas, das diferenças de gênero, dos adultos, dos presos, da terceira idade, dos que estão em processo de alfabetização, dos que são analfabetos, etc.

Em todos os grupos que menciono existe um conjunto de especificidades que os diferencia; porém, também há entre eles um elemento comum: se trata daqueles grupos que, com certa displicência quantitativa, tendemos a chamar grupos minoritários ou, diretamente, minorias que sofrem uma mesma exclusão, ou

¹ Utilizo neste trabalho o termo convencional "Educação Bilíngüe", porém, considero necessário um esclarecimento: em minha opinião, o objetivo "bilíngüe" não supõe um modelo pedagógico completo, senão a presença de duas línguas no contexto da educação. A questão educacional para os surdos precisa, então, de uma análise e uma definição sobre a ideologia e a arquitetura escolar mais além de suas qualificações de "bilíngüe".

² Utilizei neste parágrafo o tempo passado – compartilhou –, porém não estou muito seguro que este seja o tempo verbal apropriado. Em todo caso, o leitor poderá converter este verbo ao tempo presente, se este for o caso. Este esclarecimento sobre os tempos verbais é extensivo a todas e a cada uma das páginas deste capítulo.

uma exclusão parecida, nos processos educacionais culturalmente significativos.

Não existe uma razão suficiente no passado, e não existe razão alguma na época atual que nos obrigue a manter artificialmente uma separação dos surdos dos demais seres humanos, no discurso e na prática educativa. Esta separação, esta fronteira constitui a primeira discriminação dentro de um intrincado conjunto de discriminações frente aos surdos: a de impedir que a educação dos surdos discuta suas práticas educativamente; há de ter, como consequência, que refugiar-se e envergonhar-se como se se tratasse de um tema menor, inferior, irrelevante, que aborda sujeitos menores, inferiores, irrelevantes. O fato da educação de surdos estar excluída do debate educacional, é a primeira e mais importante discriminação sobre a qual, depois, se tecem sutilmente todas as demais discriminações – por exemplo, as de índole civil, legal, de trabalho, cultural, etc.

No entanto, não estou mencionando simplesmente o direito à educação que também assiste aos surdos; não se trata apenas de que os surdos tenham que ir, como todos os demais, à escola, à instituição escolar física, material. Estou afirmando que este direito deve ser analisado, avaliado, planejado conjuntamente com os surdos e a partir do concei-

to de uma educação plena, significativa, justa e participativa; sem as restrições impostas pela beneficência e a caridade; sem a obsessão curativa da medicina; evitando toda generalização que pretenda discutir a educação só a partir e para as míticas crianças normais; combatendo o individualismo que praticam os modelos terapêuticos.

No geral, a educação de surdos, assim como toda prática que aborda as deficiências, esquiva-se de um debate educativo profundo e, assim, induz, inevitavelmente às baixas expectativas pedagógicas, os fracassos escolares, então, são facilmente atribuídos às supostas culpas naturais dos próprios deficientes. Desse modo, formando parte de uma edu-

“...não existe razão alguma na época atual que nos obrigue a manter artificialmente uma separação dos surdos dos demais seres humanos...”

cação menor, a educação de surdos foi se distanciando de uma discussão educacional significativa. Os sujeitos educacionais são vistos como incompletos e, por isso, as preocupações educativas devem se transferir para o corretivo; não haveria nada o que revisar, salvo os recursos, as práticas; as metodologias, então se fazem neutras, acrílicas, compassivas com quem as aplica.

Um exemplo típico do pro-

cesso de distanciamento entre discurso educacional geral e discurso educacional *especial* representa a questão das línguas na educação dos surdos. Muitas vezes, a educação para surdos navega graciosamente por este problema. Essa “graça” se produz, está claro, porque se trata da língua dos outros – a língua de sinais – e não da própria – a língua oral. Sem dúvida é um problema importante, sobretudo para os próprios surdos. E ninguém duvida que o primeiro mecanismo de transformação que se tem que produzir dentro das escolas para os surdos é o lingüístico. Porém, quando

este problema se limita, basicamente, a uma discussão exclusiva entre os ouvintes, a um debate, muitas vezes, pessoal e narcisista, a uma

mostra do poder e/ou da debilidade dos métodos para os surdos, ali aparece uma insistente restrição ao progresso das idéias educacionais, ali se impõe um obstáculo ao desenvolvimento pleno dos surdos dentro e fora da educação.

Mas, o que há por detrás e o que há à frente dessa discussão entre ouvintes?

Por detrás ficou uma série de fracassos pedagógicos massivos, patética mostra da

incapacidade dos ouvintes em discutir seqüências, hierarquias e estruturas de objetivos que fossem além da discussão do ovo e da galinha.

Pela frente fica uma preocupação constante, todavia refletida naquelas perguntas que Gallaudet pronunciara frente a um auditório indiferente durante o Congresso de Milão de 1880: se deve crer que uma vez resolvido o problema da linguagem, fica resolvido, automaticamente, o problema da educação dos surdos? Por acaso *linguagem* e *educação* são sinônimos?

A nova proposta na educação para os surdos, representada pela assim chamada educação bilíngüe, sai dessa limitada questão – ou, ao menos, deveria tentar – para abrir a porta da educação; ali, seguramente, será objeto de diferentes interpretações, contradições e indecisões. Porém, é ali onde, por fim, se poderá discutir, algum dia, os problemas comuns que enfrenta a educação em seu conjunto; por exemplo, o modelo que impõem e o efeito que produzem as políticas neoliberais na educação; a globalização *versus* a regionalização do conhecimento; a própria existência do currículo escolar; a idéia explícita e implícita sobre a imagem do homem que a educação pretende alcançar; a relação entre a educação e o trabalho; a suposta intenção de que os alunos recriem e transformem a realidade que os cerca; a transdisciplinariedade ou

a verticalidade nas disciplinas acadêmicas, etc. É neste contexto onde a educação de surdos tem que situar-se e deixar de lado a apatia e a monotonia das discussões mecanicistas dos ouvintes sobre a linguagem, onde a vida dos surdos ficou presa durante séculos.

Nos tempos atuais, a literatura sobre os surdos nos fala com maiúscula, para diferenciar as perspectivas audiológicas minúsculas das perspectivas culturais e sócio-antropológicas maiúsculas. É por essa razão que a discussão educacional em relação aos surdos deve estender-se até alcançar a análise daquilo que, considero, são seus quatro problemas fundamentais:

- *A questão da separação entre educação de surdos e educação*, isto é, a persistência da análise dos problemas que coloca a educação dos surdos sob uma perspectiva reducionista, do tipo: sujeito deficiente/escola de baixa expectativa.
- *A questão dos poderes e os saberes dos ouvintes*, isto é, o conjunto de conhecimentos implícitos e explícitos, dos hábitos e as representações, dos estereótipos e os comportamentos culturais, que submergem cotidianamente a educação dos surdos em uma prática engehecida pela correção, normalização, paternalismo e assimilação.
- *A questão dos poderes e saberes dos surdos*: o espaço requerido, discutido e con-

quistado por eles dentro da escola para surdos, isto é, os modos ideológicos e culturais de funcionamento educacional que os próprios surdos concedem, significam e promovem para sua educação.

- *A questão das relações entre o poder e o saber dos ouvintes e o poder e o saber dos surdos* e os diferentes níveis e momentos em que essas relações produzem dentro das escolas para surdos.

Para analisar estas questões gostaria de centrar-me em alguns tópicos importantes em relação ao conceito e a prática da educação bilíngüe para os surdos.

A Educação Bilíngüe para os Surdos: quais parecem ser as perguntas fundamentais?

A educação bilíngüe para surdos, ainda que de recente surgimento, já é dona de uma história, de uma intenção concreta, de uma trajetória. Se está assistindo, de certo modo, a uma revolução; se intui pela adesão da maioria das comunidades de surdos e por uma parte significativa dos educadores ouvintes; se demonstra pela hierarquia cien-

tífica dos investigadores que participam do processo teórico de transformação educacional; se põe em evidência pelo tipo de críticas que provêm de antigos e híbridos planos metodológicos; se afirma, sobretudo, pelo poder que surge de suas futuras implicações sociais, lingüísticas e culturais. E justamente por ter se desenvolvido um processo histórico, a educação bilíngüe encontra e gera contradições a cada passo e desde o começo. Que existam contradições é natural e até imprescindível, tratando-se de uma proposta educacional, tratando-se de educação.

Não se trata de estar assistindo, simplesmente, a uma troca – uma mais – de um sistema metodológico por outro; não se descobriu agora como fazer falar ou ler aos surdos; não se está propondo uma meta de restrito corte curricular que seja rápida e eficaz. Não é isto o que interessa à educação bilíngüe para os surdos; não é ali onde estão suas contradições. Quem não pode escapar da necessidade imperiosa de um método para a educação de surdos, quem não pode ver mais além de seus olhos clínicos, quem aguarda uma solução rápida aos supostos problemas educacionais dos surdos e quem não resiste à tentação de vê-los, algum dia, serem como os ouvintes, não encontrará na educação bilíngüe uma tábua de salvação – pois a educação bilíngüe quer que os surdos sejam, no futuro, simplesmente Surdos. Quem, por último,

busca na educação bilíngüe um atalho para suas ansiedades reeducativas e corretivas, na realidade, não compreendeu nem os fundamentos nem o destino que encerra esta proposta educativa.

Diante do intenso debate que gira em torno da educação para os surdos, me proponho, neste trabalho, um objetivo específico: considero que é o momento adequado para fazer uma revisão crítica do estado em que se encontram as propostas educacionais bilíngües e centrar a análise nas dificuldades e nas potencialidades que considero mais relevantes. Minha intenção é orientar tal objetivo à revisão de um conjunto de variáveis que parecem estar, ao mesmo tempo, possibilitando e/ou condicionando a concretização de uma política de edu-

“Que existam contradições é natural e até imprescindível, tratando-se de uma proposta educacional, tratando-se de educação.”

cação bilíngüe para os surdos.

Não é que uma revisão assim não se tenha feito; se tem feito, sim; com grandes esforços, em muitas oportunidades; mas, em minha opinião, só de forma fragmentada. Se realizaram avaliações críticas parciais e, às vezes, microscópicas, por exemplo, só em relação à situação lingüística particular da aula, ou das capacidades bilíngües dos professores e/ou dos alunos, ou dos mecanismos específicos de ensino de segundas línguas, ou das experiências didáticas pontuais, ou

dos conteúdos curriculares específicos, etc. Este tipo de análise cumpriu e cumpre um papel fundamental, é significativo para cada um dos problemas mencionados, porém, creio que não revela nem a complexidade nem a totalidade dos problemas implicados dentro da educação para os surdos. Além do mais, a validade e a eficácia dessas análises depende, e muito, do que se entende por educação bilíngüe para surdos; qual é o modelo pedagógico específico e quais são os critérios e os mecanismos de avaliação utilizados para tal fim.

Nesta direção, começarei com a formulação de três perguntas fundamentais, cujas respostas, creio, depende grande parte da construção e do aprofundamento da educação bilíngüe. São elas:

- *O que é a educação bilíngüe para surdos?*
- *Existe um modelo de educação bilíngüe para surdos?*
- *Como avaliar a educação bilíngüe para surdos?*

Estas perguntas, de fato, es-

tão batendo com força dentro de muitas escolas; nascem, vivem e se desesperam nelas; são motivo incessantes de debate e, inclusive, chegam a certa inquietude; são interrogações de cuja análise depende o avanço no debate educacional, a partir dos diferentes planos em que aparecem as respostas e, sobretudo, das conseqüências que essas respostas geram.

O que é a educação bilíngüe para surdos?

De todas as perguntas possíveis talvez seja esta uma das mais difíceis de responder. Estamos frente a um conceito muito amplo, que inclui questões lingüísticas, antropológicas, educativas, sociológicas, psicológicas, etc.

Em minha opinião, a educação bilíngüe é um ponto de partida e, talvez, também um ponto de chegada, que deve buscar uma ideologia e uma arquitetura escolar a seu serviço. A educação bilíngüe é um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sócio-lingüística dos próprios surdos; um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados. A escola bilíngüe deveria encontrar neste reflexo o modo de criar e aprofundar, de forma massiva, as condições de acesso à língua de sinais e à segun-

da língua, à identidade pessoal e social, à informação significativa, ao mundo do trabalho e a cultura dos surdos.

Todavia, seria um erro se a educação bilíngüe só se detivesse em refletir e reproduzir uma determinada situação sócio-lingüística e cultural. Pelo contrário, em minha opinião, a educação bilíngüe deveria:

- Criar as condições lingüísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngüe e bicultural dos surdos.
- Gerar uma troca de status e de valores no conhecimento e uso das línguas em questão.
- Promover o uso da primeira língua, a língua de sinais, em todos os níveis escolares.
- Difundir a língua de sinais e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola.
- Determinar os conteúdos e os temas culturais que especificam o acesso à informação por parte dos surdos.
- Promover ações para o acesso dos surdos ao trabalho profissionalizante.
- Definir e dar significado ao papel da segunda língua na educação dos surdos.

Por isso, educação bilíngüe não é o mesmo que falar em uma suposta situação bilíngüe que os surdos vivem "inevitavelmente", nem tampouco o bilingüismo decretado pelas leis, que fala dos objetivos que deveria ter uma educação bilíngüe, criada e desenvolvida

dentro das escolas para surdos e, sobretudo, com os surdos.

Um bom número de associações de surdos, de professores ouvintes e de grupos de pais apóiam a idéia da educação bilíngüe; mas entendo que entre esses grupos existem diferenças notórias e, às vezes, extremas, sobre o que significaria uma proposta de educação bilíngüe. Por exemplo, muitos ouvintes estão esperando que o bilingüismo acomode as bases materiais e resolva, por fim, as condições de acesso dos surdos à língua oral; outros imploram que o bilingüismo permita aos surdos o conhecimento do currículo escolar de igual modo e ao mesmo tempo que as crianças ouvintes da mesma idade; e outros, por último, já reclamam aos surdos uma maior e melhor competência na língua escrita.

Uma parte significativa dos surdos, por outro lado, não parece apoiar esta proposta em seu sentido mais acadêmico, ou a idéia de um percentual e/ou um equilíbrio obsessivo entre a língua oral e a língua de sinais (por exemplo, língua oral pela manhã e língua de sinais à tarde). E, uma parcela menor de surdos, se entendem a proposta, a põem em prática como um imperativo determinado de fora pelos ouvintes – sobretudo no que se refere a qual

tem que ser a modalidade da segunda língua, como ensiná-la e em que momento isso deve ocorrer.

As comunidades de surdos, que estão refletindo e debatendo sobre este tema, defendem a proposta do bilingüismo, em primeiro lugar, com o objetivo de reconhecer o direito à aquisição e ao uso da língua de sinais e, conseqüentemente, para que possam participar do debate educacional, cultural, legal, de cidadania, etc., desta época, em igualdade de condições e oportunidades, porém, sempre respeitando e aprofundando sua singularidade e especificidade.

Existe um modelo de educação bilíngüe para a escola de surdos?

Se por um modelo se pensa automaticamente em um método, em uma única proposta educacional já madura, a ser transplantada sem dificuldades em todas as escolas para surdos do mundo, tal modelo não existe. Nenhuma prática educacional é exportável ou importável. Neste sentido diz Freire (1992): *“Uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é bis-*

tórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, se não reinventadas.”

Não existe um modelo de educação bilíngüe universal, pois se existe estaríamos diante de uma contradição com a mesma intenção histórico-cultural desta proposta educacional. Aquilo que existe são diferentes escolas bilíngües, distintos processos e mecanismos de bilingüismo, cujas raízes dependem e se relacionam com fatores e processos históricos, sociais, lingüísticos e políticos diferentes para cada país. A complexidade e multiplicidade desses fatores produz, necessariamente, distintos modelos educativos, com suas diferentes propostas e objetivos.

Pois bem: não há nada terrível na afirmação que acabo de fazer. Que o bilingüismo não está pronto e tenha que ser feito, nos diz, apenas, que se trata de um processo educacional, de uma transformação pedagógica. O que parecem temer alguns professores, diretores, administradores educacionais e pais, é que tal transformação requiera um tempo *muito longo* de transição, de anos nos quais não podem ver-se *resultados*; que, finalmente, a educação bilíngüe não resolve os problemas do passado que foram causa de preocupação da escola do passado. É indubitável que, por um lado, a educação bilíngüe não corre atrás desses resultados e, por outro, que o tempo da Educação e o tempo da edu-

cação especial são ideológica e historicamente diferentes.

No entanto, por que insistir tanto em ter modelos de educação bilíngüe ao alcance da mão, para imitar ou copiar, se realmente queremos fundar e desenvolver uma nova perspectiva educacional? Ou só pretendemos uma nova maquiagem para um rosto definitivamente cansado, abatido? Por que associar a educação bilíngüe com um hipotético método bilíngüe, se justamente com a educação bilíngüe se coloca uma oposição radical entre sistemas de educação e metodologias?

Como avaliar a educação bilíngüe para surdos?

Os sistemas tradicionais de avaliação educacional atravessam uma crise cujo sintoma fundamental é, justamente, o de não poder responder com clareza a perguntas tais como: por que avaliar? para que avaliar? quem avalia? a quem serve a avaliação?

Porém, o ato de avaliar parece ser um fato tão natural, tão espontaneamente arraigado dentro da educação, que se torna acrítico e em geral não se adverte a patologia e as desordens que afetam esse processo (Santos, 1988). Uma descrição superficial das características que definem o proces-

so atual da avaliação educacional permite afirmar que se trata de um sistema que, entre outros aspectos, só avalia o aluno, os resultados diretos, os efeitos observáveis, a vertente negativa do conhecimento, quantitativa e descontextualizadamente, sem teoria, com ferramentas inadequadas, sem ética, somente para controlar, somente para conservar, etc.

As escolas de surdos admitem a existência dessas dificuldades em seus próprios processos de avaliação? Ou bem se considera a avaliação como um trâmite inevitável, simplesmente – e perigosamente – administrativo?

É evidente que a escola de surdos não só reproduz a patologia geral da avaliação educacional senão que a acentua ainda mais, a exagera e lhe agrega condimentos insalubres novos, como as desordens geradas pelo poder do avaliador e a indefesa do avaliado, derivada do uso irresponsável da língua oral ou dos idiomas sinalizados no processo habitual de avaliação.

Estamos aqui, frente a uma problemática mais antropológica que educacional ou, se se deseja, uma questão de antropologia educacional: o aluno surdo e o observador ouvinte não formam uma unidade coerente dentro de um sistema avaliativo, e toda pretensão de obter resultados ou perfis está viciada pelo não pertencimento desses membros a uma mesma comunidade e cultura.

Tampouco os estudos comparativos de avaliação de crianças surdas com relação às crianças ouvintes da mesma idade são apropriados, ainda que sua utilização esteja amplamente difundida e aceita. É que de nada serve afirmar que uma criança surda “X” apresenta parâmetros de respostas menores – ou maiores, ou iguais – que uma criança ouvinte “Y”, se “X” e “Y” constituem elementos diferenciados e independentes um do outro.

Em uma investigação que realizamos sobre a influência dos ambientes comunicativos no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, detectamos que uma modificação no contexto de avaliação poderia resultar em padrões de competência e habilidades comunicativas, lingüísticas e cognitivas totalmente diferentes.

As diferenças qualitativas resultantes da comparação entre dois contextos – (A) *avaliador ouvinte-criança surda* e (B) *avaliador surdo-criança surda dentro de um grupo de pares* – indicavam mecanismos de atividades e habilidades totalmente opostas: enquanto que frente a um avaliador ouvinte a criança isolada inibia seu potencial cognitivo, a mesma criança, em um grupo de pares e com um observador surdo, o aumentava significativamente (Skliar, 1988).

Bastaria essa análise para pôr em tela de juízo as atribuições e orientações erradas so-

bre os problemas escolares dos surdos, os mecanismos incorretos para a composição de grupos, as bases equivocadas para o planejamento pedagógico, para a melhoria da estrutura da aula, etc.

As inovações educacionais não parecem, todavia, reagir frente a esses fatos, pois muitos desses erros continuam reproduzindo-se. Em muitas escolas para surdos, que se definem bilíngües, existe um abismo entre os mecanismos de troca educativa efetivamente produzidos e os mecanismos de avaliação que deveriam refleti-los.

Essa dissonância conduz, por exemplo, a avaliar toda uma área de língua escrita e literatura, exclusivamente a partir da correção gramatical dos textos produzidos pelas crianças surdas e tomando como parâmetro as produções escritas *corretas* das crianças ouvintes; ou a avaliar uma área do conhecimento do processo de trabalho, somente pela capacidade das crianças de construir casas de madeira em série.

Frente a tais dificuldades gostaria, então, de analisar em detalhe quais são as variáveis que provocam essa distância entre a proposta educacional, seu acompanhamento e sua avaliação.

Durante o escasso tempo que transcorreu desde a cria-

ção e o desenvolvimento das experiências de bilingüismo no mundo até nossos dias, se verificam duas questões de importância que, creio, se relacionam intimamente: por um lado, a percepção e a convicção de que a proposta de educação bilíngüe deve conduzir, sem dúvida, a uma educação mais justa para os surdos e, por outro lado, a sensação de que existem obstáculos, aparentemente insolúveis, que dificultam a concretização desse ideal educativo genuinamente desejado.

Esta aparente contradição entre o ideal e a realidade da educação bilíngüe, foi utilizada por seus críticos para sugerir que existe um limite inerente e natural nesta proposta educacional para surdos: se ela não é capaz de gerar contrapartidas rápidas para a crise educacional e se não oferece uma solução final a toda a complexidade da educação de surdos, ela não serve, não é um sistema conveniente, não é preciso trocar nada.

As dificuldades encontradas no planejamento das experiências bilíngües estão relacionadas, em minha opinião, com três fatores intimamente interligados.

Em primeiro lugar, definir uma situação educacional como bilíngüe não habilita, de forma simultânea, a definir a natureza interna dessa experiência. Não há, não deveria haver, métodos absolutos na educação bilíngüe. De fato, existem muitas escolas no mundo chamadas bilíngües – me refiro inclusive àquelas para crianças ouvintes – e to-

das apresentam diferenças significativas quanto a suas propostas de didáticas das línguas, a sua programação curricular, à participação dos usuários nativos das línguas implicadas, à arquitetura funcional das aulas, inserção na comunidade maior, origem e destino do projeto educacional, etc.

Em segundo lugar, e como conseqüência do ponto anterior, surge a sensação de que o termo bilingüismo diz tudo, porém, às vezes, não diz nada, sobre a educação para surdos. Diz tudo porque propõe e tende à construção de um ponto de partida irrenunciável: afirma a existência de duas línguas na vida dos surdos; porém não diz nada, porque por trás dessas línguas existem culturas, instrumentos, modos de organização, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais pelos ouvintes.

Em terceiro lugar: a educação bilíngüe para surdos não pode nem deve ser avaliada como se vem avaliando até agora dentro da escola especial. Tem que se instalar na escola para surdos uma nova filosofia de avaliação, e não instrumentos rápidos que exalam o odor de velhos resultados esperados em outras metodologias.

Desse modo, se estamos frente a uma *nova proposta educacional*, também deveríamos estar frente a *novos professores* – ainda que sejam os mesmos – e, sobretudo, frente a novos surdos, isto é, diante de sujeitos que agora consideramos, conceitualizamos,

ou seja, avaliamos de uma maneira diametralmente oposta ao passado. No entanto, incluem-se nas avaliações educativas todas estas novidades, todas estas transformações?

Variáveis para a análise das políticas de educação bilíngüe para os surdos. Como avaliar uma proposta inovadora para seguir inovando?

As escolas para surdos que renovaram suas limitadas expectativas pedagógicas e revolucionaram o esquema medular da ideologia e os objetivos educacionais mantêm, na maioria dos casos, mecanismos de avaliação próprios do passado.

As experiências educacionais inovadoras, que tiveram que descartar tradições metodológicas seculares, também deveriam sepultar antigos mecanismos de avaliação. Não é possível pensar em uma estrutura educacional na qual se tenta trocar tudo, enquanto, ao mesmo tempo, se usam critérios de avaliação para conservar tudo tal como era no passado.

É indubitável que, com o panorama descrito, fique ao menos suspeito que apresente nestas páginas uma proposta de um novo e imperfeito mecanismo de avaliação para as experiências de educação bilíngüe.

No entanto, me parece oportuno esclarecer que este não é um instrumento que

permite medir se a educação bilíngüe serve ou não, se tem valor ou não o tem.

Quais são os indícios que permitem identificar qual é o ponto de partida e qual é o destino de uma escola bilíngüe? Deve-se avaliar a educação bilíngüe unicamente através das produções lingüísticas, e/ou dos conhecimentos curriculares, e/ou das habilidades em língua oral, leitura e escrita dos alunos surdos? Quais são as variáveis que, por um lado, limitam ou impedem e/ou, por outro lado, permitem desenvolver e aprofundar as experiências de bilíngüismo para surdos?

Tal como colocávamos durante o III Congresso Latinoamericano de Educação Bilíngüe para os Surdos em Mérida, Venezuela, identificamos até o momento, um conjunto de variáveis que parecem formar um sistema coerente, ainda que provisório, de avaliação e acompanhamento das experiências de educação bilíngüe (Skliar, 1996); essas variáveis seriam as seguintes:

I. O reconhecimento do fracasso educacional em suas raízes e em suas conseqüências pessoais, cognitivas, lingüísticas e comunicativas.

II. O nível das atitudes, os esteriótipos e as representações sociais frente aos surdos e à surdez.

III. A situação lingüística da comunidade educacional e a participação da comunidade de surdos no projeto escolar.

IV. A seqüência dos objetivos pedagógicos e a continuidade do projeto educacional.

V. A ideologia educacional e a arquitetura funcional da escola.

VI. A pressão das políticas de integração social e escolar.

VII. A indiferenciação entre sistemas metodológicos e sistemas educacionais.

Estas variáveis, cada uma com um valor descritivo relativamente positivo ou relativamente negativo, contém algumas características específicas que gostaria de esboçar a seguir:

- Foram obtidas da prática educacional e logo sistematizadas teoricamente.
- Não pretendem, senão parcialmente, dar conta de toda a complexidade e natureza do problema educacional implicado nas políticas de educação bilíngüe para os surdos.
- Conduzem a uma análise da comunidade educacional em seu conjunto – implicam os professores, diretores, pais, crianças surdas, comunidade de surdos e administradores educacionais – e não constituem uma ferramenta exclusiva do e para o avaliador.
- Incluem mecanismos de auto-avaliação educacionais, sociais, lingüísticos e terminológicos, geralmente expressos como perguntas-guia que antecedem sua análise.
- Podem ser apresentadas para que a comunidade educacional julgue a viabilidade ou não de um projeto inicial de educação bilíngüe para surdos.
- Não apresentam nem uma ordem hierárquica definitivamente estabelecida, nem permitem uma análise de cada variável de forma totalmente independente.
- Possuem um caráter de precariedade e provisoriedade que requer maior estudo e in-

vestigação e um ajuste permanente durante o processo de continuidade e avaliação educacional.

• São, finalmente, um reflexo de certo recorte ideológico inevitável sobre a vasta complexidade dos processos sócio-educacionais das escolas para surdos.

Cada uma das variáveis aqui mencionadas requer, todavia um profundo debate dentro das escolas e no âmbito da investigação científica, porém sua identificação, como um sistema interdependente que permite avaliar os obstáculos atuais constitui, sem dúvida, um notável passo frente à concretização de uma política educacional plena, participativa e significativa para os surdos.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SANTOS, M. "Patología general de evaluación educativa". In: *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, 1988 (pp. 41, 143-158).

SKLIAR, Carlos. *Investigaciones sobre Comunicación e Inteligencia en niños sordos*. Tesis de Doctorado no publicada. Buenos Aires: Universidad del Museo Social Argentino, 1988.

—. "Evaluación de las políticas de bilingüismo para sordos". Conferencia presentada al III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos. Mérida, Venezuela, 1996.