



Varição linguística entre surdos negros e surdos brancos na ASL: desenvolvimento histórico

Linguistic Variation Between Black Deaf and White Deaf People in ASL: a Historical Development

Carla Damasceno de Moraes
Instituto Federal de Santa Catarina

Myrna Salerno Monteiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Neste artigo abordaremos a segregação racial nos Estados Unidos e as implicações para o surdo negro. Compreendemos que o fim da segregação racial foi resultado de árdua luta do movimento negro e que dentro deste movimento a comunidade surda negra dos E.U.A. participou ativamente. Nesse acontecimento histórico, o surdo negro vivenciou uma dupla discriminação, de um lado, por ser negro e, de outro, por ser surdo. O fato de haver escolas separadas, para surdos brancos e surdos negro, trouxe várias consequências como a variação linguística dos surdos negros e dos surdos brancos na Língua Americana de Sinais (ASL). A comunidade surda negra dos E.U.A. lutou pelo acesso à escola, pelo fim da segregação racial, pelo reconhecimento da língua de sinais e, por ser surdo negro, pela igualdade de condições, como qualquer outra raça. Para a elaboração deste artigo, utilizamos pesquisas realizadas na Língua Americana de Sinais para abordar a variação linguística entre os surdos negros e os surdos brancos americanos.

Palavras-chave: língua americana de sinais (ASL), surdo negro, variação linguística.

Abstract

This article addresses racial segregation in the United States and the implications of it for deaf black people. We understand that the end of racial segregation was the result of the hard civil rights struggle and that the deaf black community of the USA participated actively in this movement. The black deaf experienced a double discrimination in this historical process, on the one hand for being black and, on the other, for being deaf. The fact that there were separated schools for white deaf and black deaf brought several consequences, such as the linguistic variation of black deaf and white deaf in the American Sign Language (ASL). The deaf black community of the United States has struggled for access to school, for the end of racial segregation, for the recognition of sign language, and, because they are black, for equal



conditions, as any other race. For the preparation of this article, we use surveys conducted in ASL to address the linguistic variation among black deaf and white deaf Americans.

Keywords: American Sign Language (ASL), black deaf. linguistic variation.

Resumen

En este artículo se analiza la segregación racial en los Estados Unidos y las implicaciones para sordos negros. Entendemos que el fin de la segregación racial era el resultado de la ardua lucha del movimiento negro y este movimiento dentro de la Comunidad sorda negro EE.UU. participó activamente. En este evento histórico, los sordos negros experimentaron una doble discriminación, por un lado, ser negro y el otro, por ser sordo. Las escuelas separadas para blanco sordos y negros sordos, tuvieron varios resultados, la variación lingüística de blanco y negro sordos en lenguaje de señas americano (ASL). La comunidad sorda negro EE.UU. luchó para el acceso a la escuela, el fin de la segregación racial, el reconocimiento de la lengua de signos y sordos, por ser las mismas condiciones negros como cualquier otra raza. Para la elaboración de este artículo, utilizamos la investigación llevada a cabo en lenguaje de señas americano para hacer frente a la variación lingüística entre estadounidenses blancos y negros sordos.

Palabras clave: lenguaje de señas americano (ASL), sordo negro, variación lingüística.

Introdução:

Neste artigo abordaremos a segregação racial nos Estados Unidos e as implicações para o surdo negro. Compreendemos que o fim da segregação racial foi resultado de árdua luta do movimento negro e que dentro deste movimento a comunidade surda negra dos EUA participou ativamente. Nesse acontecimento histórico, o surdo negro vivenciou uma dupla discriminação, de um lado, por ser negro e, de outro, por ser surdo. As escolas separadas – para surdos brancos e surdos negros – resultaram na variação linguística dos surdos negros e dos surdos brancos na Língua Americana de Sinais (ASL). A comunidade surda negra dos EUA lutou pelo acesso à escola, pelo fim da segregação racial e pelo reconhecimento da língua de sinais.

Alguns autores têm tratado desta temática. Schembri e Johnston (2012), por exemplo, identificaram em seu trabalho variação e mudança em várias línguas de sinais. Entretanto, as ilustrações dos referidos autores, para demonstrar a variação dos sinais, serão utilizadas somente no caso da pesquisa para a ASL¹. Concordamos com Humphries (1993) *apud* Schembri e Johnston (2012) sobre a falta de uma discussão mais aprofundada na comunidade surda sobre raça, etnia e outras dimensões, tendo em vista que a comunidade surda ainda está lutando para ser reconhecida como comunidade bilíngue e bicultural.

¹¹ Em relação à Língua de Sinais Americana, Woodward (1978) escreveu um artigo relevante intitulado: *Historical Bases of American Sign Language*. Disponível em < www.cslds.org/v3/publications.php?page=23>, acesso em 15/03/2014.



Acrescentamos a isso o fato de que a luta pelo reconhecimento da língua de sinais está permeada por outros agravantes, dentre eles, a questão de que o surdo negro ou branco tem de comprovar sua capacidade de aprendizagem conforme verificamos nas seguintes situações: no século XVI, em que para receber a herança familiar era obrigatório saber ler e escrever; na Espanha, onde os surdos participavam da missa e tinham de se confessar na língua oral; no século XVIII, na França, com a demonstração de surdos em praça pública, realizada pelo Abade L'Epée, para comprovar à sociedade parisiense que eram capazes de aprender, inclusive outras línguas.

Este artigo está estruturado em três seções, na seção 1, realizamos um breve histórico da educação de surdos em vários países, no sentido de contribuir para a compreensão da luta das comunidades surdas pelo reconhecimento de suas respectivas línguas de sinais e enfrentamento à opressão pela imposição da oralidade acentuada pelo Congresso de Milão. Na seção 2, abordamos o caso de Brow e a decisão da Suprema Corte dos E.U.A., que em 1954 deliberou pelo fim da segregação racial. Contudo, cabe salientar que apesar da decisão da Suprema Corte a segregação escolar entre as crianças surdas brancas e as crianças surdas negras persistiu até o final dos anos 70. Ainda na seção 2, apresentamos Quadros demonstrativos, elaborados a partir do referencial teórico de Joseph Hill e Ceil Lucas (2010), de escolas segregadas para crianças surdas brancas e crianças surdas negras, por Estados, bem como as datas em que as escolas foram criadas; a não legitimação da decisão da Suprema Corte, haja vista que, mesmo depois da referida decisão, as crianças surdas negras continuaram a estudar em escolas segregadas. Na seção 3, discutimos a variação linguística entre surdos negros e surdos brancos na ASL como consequência da segregação racial. Para tanto, recorreremos aos autores Schembri e Johnston (2012), que reuniram pesquisas cujos resultados demonstram, a partir de dois exemplos, a variação de sinais em ASL com dados coletados por participantes surdos negros e surdos brancos.

1. Oralismo *versus* Língua de Sinais

Para iniciarmos esta seção, valemo-nos da opinião de Sánchez (1990, p. 31), que relata que os surdos sempre existiram na humanidade e quem nascia nessa “forma de estar no mundo”² não falava e se expressava por sinais. Não ouvir era sinônimo de não

² Becker (1991, p. 227), citado por Mignolo (2003, p. 311).



falar. Esses sujeitos foram denominados de surdos-mudos e isso significava a incapacidade de apreender o mundo. Esse autor revela que, em algumas passagens bíblicas, o vocábulo *kophoi* era utilizado para denominar pessoas surdas ou pessoas mudas. No Evangelho segundo São Marcos, a passagem do milagre de Jesus Cristo outorgando a audição e a fala a um surdo justificava a crença de que uma pessoa surda-muda podia ouvir e falar somente por intervenção divina.

O autor indica relatos que evidenciam as concepções sobre a falta de audição em um ser humano na Antiguidade e na Idade Média. Aristóteles (384-322 a.C.), Galeno (131-201), Juan Huarte (século VIII), San Alberto Magno (1206-1208), assim como o Código Justiniano (século VI d. C.), consideravam que as pessoas que nasciam mudas também eram surdas.

Para Sánchez (1990), a Língua de Sinais origina-se a partir do momento em que os surdos se reúnem, criam e compartilham a língua. Oliver Sacks (1993, p. 39) sugere que onde houver surdos haverá Língua de Sinais.

Entretanto, houve pelo menos dois fatores que dificultaram o intercâmbio comunicativo dos surdos: o primeiro é que na população, em geral, a cada mil pessoas que nascem ouvintes, nasce uma pessoa surda, e esse dado se mantém sem variações desde a Antiguidade; o segundo é que provavelmente as pessoas surdas permaneciam em casa convivendo com seus familiares ouvintes ou com familiares surdos. Possivelmente, tratava-se de uma comunicação relacionada a necessidades básicas – fome, sede, higiene dor – e não propriamente a uma comunicação na Língua de Sinais.

As ponderações em relação à questão da ausência da audição atrelada à ausência da fala resultaram na crença, vigente até o século XVI, da impossibilidade de educar pessoas surdas. Sánchez (1990), Sacks (1993) e Lodi (2005) consideram que, a partir do século XVI, os surdos de famílias nobres iniciaram a alfabetização por exigência jurídica, para obterem o direito a herdar títulos e propriedades da família. A concretização desse fato resultou em uma educação com atividades pedagógicas e com procedimentos metodológicos baseados em sinais e soletração manual. Esses sujeitos eram submetidos a exercícios intensivos e constantes com a finalidade de comprovar judicialmente a aptidão linguística na escrita, na leitura e na fala. Quanto aos surdos pobres, não ocorria o mesmo. Ao contrário, eram enviados para asilos:

A situação dos surdos pré-linguais, antes de 1750, era de fato uma calamidade: incapazes de adquirir a fala, portanto “estúpidos” ou “mudos”;



incapazes de desfrutar a livre comunicação até mesmo com seus pais e famílias; confinados a uns poucos sinais e gestos rudimentares; isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de seus iguais; privados da alfabetização e instrução, [...] (SACKS, 1993, p. 30).

Dentre os educadores de surdos daquela época, citamos: na Espanha, Pedro Ponce de León (1520-1584); na Inglaterra, Thomas Braidwood (1715-1806); na França, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) e Deschamps (1716-1780); na Holanda, Konrah Amman (1669-1724); e na Alemanha, Samuel Heinicke (1727-1790). Ao último, atribui-se o método definido como Oralismo, que priorizava o desenvolvimento da fala, da leitura, da escrita e utilizava sinais/gestos.

Para Plann *apud* Lodi (2005), o trabalho realizado por Pedro Ponce de León, além de contribuir para os métodos de ensino que emergiram no decorrer da história da educação de surdos, também rompeu com os paradigmas médicos e filosóficos quanto à incapacidade da aquisição da linguagem do surdo. Historicamente, León é considerado o primeiro professor de surdos. Monge beneditino vivia no Monastério de Oña, na Espanha, onde não se podia comunicar pela fala. A comunicação ocorria por gestos desenvolvidos a partir da convivência entre os monges. O sistema manual utilizado pelos Beneditinos restringia-se a um conjunto lexical para representar objetos. Em relação ao aspecto religioso, o ensino de León era voltado para a oração, a confissão dos pecados e a participação na missa. O alfabeto manual somente era permitido nas situações em que, durante a confissão dos pecados, o surdo não conseguia expressar-se pela fala.

Muitos dos que se propuseram a educar surdos publicaram seus métodos tendo como ponto de partida o alfabeto manual, objetivando o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita. Na época, enquanto a fala era uma “dádiva de Deus”, os gestos eram considerados como atrofiadores da mente.

No século XVI, os questionamentos do italiano Girolamo Cardano (1501-1576), matemático, médico e filósofo, influenciaram as ideias do século seguinte. Cardano questionava se um surdo-mudo (termo que denominava o surdo) poderia “ouvir” pela leitura e “falar” pela escrita. O movimento social de oposição ao oralismo fortaleceu-se no século XVIII. Na França, o abade Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822), gramático, questionava se a condição de surdo-mudo impedia o desenvolvimento cognitivo, questionamentos esses considerados de vanguarda para um século em que o



pensamento predominante era o de que o ser humano compreendia o mundo à sua volta pela audição (SACKS, 1993).

Ainda no século XVIII, o encontro do abade Charles Michel l'Épée (1712-1789) com os surdos que, por falta de trabalho, permaneciam nas ruas de Paris, desencadeou um processo de mudança significativa na qualidade de vida do surdo. A preocupação do abade em relação aos surdos era a de que, por não conhecerem os preceitos religiosos católicos, morreriam sem a absolvição dos pecados. Esse contato, a princípio de cunho religioso, despertou o interesse de L'Épée por aprender a língua de sinais francesa. A partir disso, o abade desenvolveu o que denominou de sinais metódicos, uma espécie de convergência da língua de sinais dos surdos das ruas de Paris com a gramática sinalizada francesa. L'Épée fundou a primeira escola para surdos em 1760, que posteriormente tornou-se o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris. Os alunos surdos, ao final de cinco ou seis anos de formação, dominavam a língua de sinais francesa, o francês e outras línguas na modalidade escrita (CARVALHO, 2007).

Sacks (1993) pondera que a metodologia do abade desencadeou uma mudança na educação de surdos. Após a sua morte, os professores surdos já formados haviam fundado 21 escolas para surdos pela Europa. Os alunos surdos se tornaram escritores, engenheiros, filósofos, professores e agentes transformadores e multiplicadores.

L'Épée, ao demonstrar publicamente, à sociedade parisiense, a capacidade da aprendizagem dos alunos surdos, por um lado, divulgou a língua de sinais e ratificou a exatidão de seu método para a aprendizagem dos surdos; por outro lado, colocava o surdo em uma situação pública para que sua capacidade fosse comprovada por uma sociedade que desacreditava na eficácia da aprendizagem dos surdos. Entretanto, compreendemos que, em relação à língua de sinais, mesmo sendo ela utilizada na aprendizagem do aluno surdo, esta não obteve o devido reconhecimento. L'Épée justificava os sinais metódicos alegando a universalidade e a falta de gramática da língua de sinais. Comparada à língua francesa, o abade considerava que a língua de sinais era desprovida de elementos linguísticos.

Nesse período histórico, os pensadores franceses defendiam a superioridade da língua francesa quando comparada a outras línguas. Diderot (1713-1784), em sua Carta, escrita em 1751, sobre os surdos-mudos para o uso dos que ouvem e falam, afirmava que o francês deveria ser falado em sociedade e nas escolas de filosofia. Considerava



que a língua francesa era a única língua que podia expressar a verdade e que as demais línguas eram fábula e mentira. Considerava ainda que o francês instruía, esclarecia e convencia, ao passo que o grego, o latim, o italiano e o inglês persuadiam e enganavam. Dizia: “Falai ao povo em grego, latim e italiano, mas falai em francês ao sábio” (DIDEROT, 1993, p. 43).

A superioridade da língua francesa em relação à língua de sinais passou a ser questionada pelos próprios alunos que estudavam no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, local em que também residiam. O movimento social surdo de Paris começou a reivindicar o reconhecimento da língua de sinais francesa na educação de surdos e a rejeitar os sinais metódicos.

Em relação ainda aos acontecimentos do século XVIII, nos Estados Unidos, um fator marcante na história da educação de surdos foi o encontro do Reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) com Alice Cogswell (1805-1830). No jardim de sua casa, Gallaudet percebeu que Alice não interagira com outras crianças que brincavam.

Ao tentar compreender o motivo do seu comportamento retraído, compreendeu que Alice era surda. Como não existia, nos Estados Unidos, escola para surdos, Gallaudet resolveu fundar uma em Hartford (E.U.A.) com o apoio do médico Mason Cogswell (1761-1830), pai de Alice.

Com o objetivo de colher subsídios para a fundação da escola em Hartford, Thomas Gallaudet viajou para a Europa e visitou diversas escolas na Inglaterra, que adotavam o método oralista. Em Paris, Laurent Clerc (1785-1869), ex-aluno e professor surdo do Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, aceitou o convite de Gallaudet para contribuir com a fundação dessa escola, mudando-se de Paris para os E.U.A. Durante a viagem, Clerc ensinou sinais da Língua de Sinais Francesa a Gallaudet, o qual, em contrapartida, ensinou para Clerc o inglês escrito.

A chegada de Laurent Clerc aos Estados Unidos, em 1816, causou um impacto extraordinário, tendo em vista que os professores americanos nunca imaginaram um professor surdo com formação acadêmica. Assim como aconteceu em Paris, com os espectadores na praça pública, em 1770, no evento organizado por L’Epée, que, espantados, foram convencidos sobre a capacidade da aprendizagem dos surdos, os E.U.A. vivenciaram a mesma situação 50 anos depois (SACKS, 1993, p. 38).

Em 1817, Thomas Gallaudet, Laurent Clerc e Mason Cogswell fundaram o Asilo



Americano para Surdos, em Hartford, sendo priorizada, na educação dos surdos, a língua de sinais.

Retomando a questão dos fatos históricos que provavelmente desencadearam a priorização do reconhecimento da Língua de Sinais pelas comunidades surdas, na metade do século XIX emergiram movimentos sociais em todos os países da Europa em defesa da unificação nacional da língua falada. A língua passou a ser a expressão de força e de centralização sociopolítica e cultural.

Em meio às Revoluções Francesa e Industrial, as tensões em relação aos dois métodos de educação de surdos – oralismo, já abordado e o bilinguismo, a ser tratado posteriormente – acentuaram-se. Cada um, a partir de seus pressupostos, defendia o que considerava melhor para a educação de surdos, porém ambos tinham a língua de sinais como centralidade em seus procedimentos metodológicos.

A partir de 1870, o princípio da superioridade da língua falada também se fortaleceu nos Estados Unidos, e as discussões se tornaram ainda mais acirradas. Os oralistas argumentavam que a língua de sinais permitia apenas a interação entre surdos e que isso se constituía em um limitante para os surdos, pois a maioria da população mundial se comunicava através da fala. Para os oralistas, a inclusão social dos surdos dar-se-ia pela aprendizagem da fala e pela leitura labial.

As escolas oralistas eram consideradas como a melhor alternativa para a educação de surdos. Desde 1860, nos Estados Unidos, a maioria das escolas para surdos, cerca de 14, já utilizava a metodologia de combinar a língua sinais com a fala. Essas escolas passaram a ser consideradas pioneiras e seus resultados eram considerados positivos pelos ouvintes.

O defensor do método oralista de Samuel Heinicke nos Estados Unidos, Alexander Graham Bell (1847-1922), compreendia que os surdos não poderiam casar entre si e deveriam frequentar obrigatoriamente escolas regulares. Além disso, Bell considerava perigoso para a sociedade a comunicação pela língua de sinais e as aglomerações de surdos, e defendia a proibição de ambas. Essas ideias de cunho político-ideológico do culto à eugenia encontravam-se também no campo da intolerância às minorias e no não reconhecimento das diferenças, e influenciaram na reversão do que fora construído para a valorização da língua de sinais na educação de surdos, que se materializou no Congresso de Milão.



Em 1880, realizou-se o Congresso Internacional de Surdos, em Milão, no período de 6 a 11/09. Cento e oitenta e dois participantes, a maioria ouvintes, compareceram ao Congresso. Representações da Inglaterra, dos E.U.A, do Canadá, da França, da Alemanha, da Itália, da Rússia e da Suécia tinham o objetivo de avaliar a educação de surdos. A pauta do Congresso contemplava discussões acerca da melhor forma de aprendizagem para o surdo, ou seja, se pela língua oral ou pela língua de sinais. Em um processo de votação em que os professores surdos foram impedidos pelos ouvintes de votar, venceu a proposta de oralização e, conseqüentemente, a língua de sinais passou a ser proibida nas escolas de surdos.

A deliberação do Congresso de Milão, além de desencadear o desemprego para os professores surdos, retrocedeu as conquistas educacionais dos surdos e prejudicou o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos. Uma estratégia estatal para a garantia da proibição da língua de sinais foi a de extinguir as escolas residenciais para surdos, por se considerar que sua manutenção permitiria a convivência entre eles e, por conseguinte, a comunicação por sinais. Além disso, essas escolas favoreceriam os casamentos entre surdos, o que resultaria no nascimento de crianças surdas, as quais continuariam usando a língua de sinais.

No período de 1880 a 1960, a abordagem oralista discursou sobre a incapacidade e a anormalidade do sujeito surdo, comparando-o ao sujeito ouvinte que falava, ouvia e tinha língua própria. Seguindo a linha da normalização, desenvolveram-se práticas pedagógicas e abordagens clínicas que se baseavam na negação da surdez. Propunha-se a restituição da audição por meio de aparelhos de amplificação sonora que levassem os surdos ao desenvolvimento da língua oral, com auxílio de técnicas de terapia da fala. A comunidade científica, nesse período, fortalecia a concepção do corpo perfeito e da língua oral.

No entanto, a educação de surdos que objetivava o desenvolvimento da oralização, cuja prática pedagógica enfatizava a terapia da fala, entrou em colapso a partir de 1960, quando a comunidade científica e os pais de surdos perceberam que as técnicas utilizadas e o tempo exigido para a oralização não garantiam o desenvolvimento para os surdos. Era evidente a queda do desempenho linguístico e cognitivo dos surdos quando comparados aos surdos que estudaram, até 1850, em escolas que valorizavam as línguas de sinais.



Pesquisas acadêmicas realizadas mostraram que o método oralista não assegurava aquilo que propunha aos surdos, ou seja, o desenvolvimento da fala, leitura e escrita. As pesquisas também evidenciavam que os surdos filhos de pais surdos e usuários das línguas de sinais apresentavam um melhor desempenho do que os surdos filhos de pais ouvintes que não eram usuários das línguas de sinais.

A crença de que a única forma de língua era a falada perdurou na linguística até o início de 1960, quando William Stokoe (1919-2000) comprovou e convenceu a comunidade científica dos E.U.A. de que a Língua de Sinais Americana (ASL) é uma língua natural. Stokoe observou e concluiu que os sinais eram símbolos abstratos e complexos e com estrutura interna. Essas conclusões foram fundamentais para que linguistas do mundo inteiro iniciassem estudos acerca da estrutura linguística das línguas de sinais em seus respectivos países, como também influenciou psicólogos, neurologistas, pedagogos, sociólogos e antropólogos, que iniciaram pesquisas nas línguas de sinais (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Mesmo os resultados insatisfatórios da oralização e as contribuições de William Stokoe acerca da língua de sinais, elevando-a ao *status* de língua, não foram suficientes para vencer a abordagem oralista. A partir de 1970, o oralismo mudou de estratégia e passou a incorporar as línguas de sinais na educação de surdos, porém mantendo a sua meta principal, isto é, desenvolver a fala, a leitura e a escrita da língua majoritária. Essa concepção pedagógica passou a ser denominada de Comunicação Total, incorporando estratégias de ensino, tais como: oralização, terapia da fala, língua de sinais, leitura orofacial, amplificação sonora, datilologia e outros recursos.

Sua metodologia considerava a criação de diversos sistemas de sinais que permitissem o discernimento da língua falada e que culminariam na melhoria da fala, leitura e escrita do aluno surdo. Essa tentativa pedagógica na educação de surdos foi ineficaz e os alunos surdos não atingiram os objetivos esperados. De fato, não se pode negar o valor dos métodos da Comunicação Total para a língua falada em uma série de áreas de aplicação para o ensino da língua escrita. No entanto, havia outros aspectos críticos em que os problemas começavam a acumular-se. Tais problemas diziam respeito ao fato importante de que embora, por princípio, a Comunicação Total apoiasse o uso simultâneo da língua de sinais com sistemas de sinais (que permitisse o entendimento da fala), na prática, tal conciliação nunca foi nem seria efetivamente



possível, devido à natureza extremamente distinta da língua de sinais (CAPOVILA, 2004, p. 232).

A ineficácia da metodologia desencadeou nos pesquisadores do Centro de Comunicação Total de Copenhague a vontade política de descobrir as causas dos resultados insatisfatórios. Nesse sentido, iniciou-se uma pesquisa que se dividiu em duas etapas. Na primeira, foi filmada a comunicação na língua de sinais entre os surdos.

Na segunda, foram filmados os professores em sala de aula falando e sinalizando concomitantemente. Os professores e pesquisadores assistiram à filmagem com a opção de retirar o som. Percebeu-se, então, que, quando os professores não conseguiam ouvir a própria voz também não entendiam a própria sinalização. Por outro lado, a observação da filmagem da comunicação entre os surdos permitiu aos pesquisadores a percepção das regras gramaticais da língua de sinais (SVARTHOLM, 1999).

O uso das línguas de sinais no contexto educacional possibilitou outro entendimento sobre uma abordagem para a educação de surdos, que passou a ser denominado bilinguismo. A partir de 1980, essa abordagem se fortaleceu em nível mundial, tendo por princípio a adoção da língua de sinais como primeira língua e da língua majoritária, na modalidade escrita, como segunda língua. A aprendizagem de uma segunda língua segue o princípio de que o ser humano deve interagir com outros grupos sociais. Essa proposta tem sido referendada por diversas comunidades surdas, por conter também em seu projeto político-pedagógico o reconhecimento da diferença surda. Segundo Capovilla (2004, p. 234-237), a Suécia foi o primeiro país a reconhecer os surdos como uma minoria linguística, legitimando seus direitos linguísticos, culturais e políticos no contexto educacional.

A partir do desenvolvimento da primeira língua – língua de sinais – é que a criança surda deve aprender uma segunda língua na modalidade escrita. Além disso, as especificidades do sujeito surdo – experiência visual, cultura e identidade surda – devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem (SKLIAR, 1999).

Atualmente vivenciamos a celebração da língua de sinais em vias públicas, na mídia, na universidade, nas escolas de educação básica, nos restaurantes, nos bares, nos aeroportos. As tentativas de apagar a língua de sinais dos sujeitos surdos não vingaram.

2. A repercussão do caso de Brown para o fim da segregação racial



O caso de Brown contra o Conselho de Educação refere-se a uma decisão da Corte Suprema dos E.U.A. que declarou inconstitucional a separação entre estudantes negros e brancos nas escolas públicas. Embora isso tenha ocorrido definitivamente no caso de Brown em 1954, a Associação Nacional para o Progresso da População Negra (NAACP), fundada em 1909, já lutava havia quase 20 anos pelo fim da segregação racial nos Estados Unidos.

A NAACP ajuizou várias ações na justiça e nos Estados contra a política de segregação racial em locais públicos. Sob a “era” Jim Crow³, nos E.U.A. As escolas públicas e a maioria dos locais públicos possuíam instalações separadas para negros e brancos. Em 1938, o regime Jim Crow começou a entrar em crise, pois a Suprema Corte dos E.U.A. decidiu pela inconstitucionalidade da restrição do acesso de negros de estudarem na faculdade de Direito da Universidade de Missouri. A Suprema Corte, em 1950, determinou a inconstitucionalidade da segregação entre negros e brancos nas escolas técnicas. A decisão se estendeu às faculdades de Direito.

Com o fortalecimento da NAACP com as vitórias judiciais, a Suprema Corte dos E.U.A. iniciou debates sobre o fim da segregação racial, a partir de 1953. O julgamento do caso “Brown contra o Conselho de Educação de Topeka” (Brown v. Board of Education of Topeka) ocorreu em 1954. Ao ter a matrícula da filha negada em uma escola pública de brancos, o pai de Linda Brown, que na época tinha oito anos de idade, entrou com uma ação judicial. A escola que se negou a matricular a menina, baseou-se em outro caso ocorrido em 1892, Plessy v. Ferguson, no qual a Suprema Corte indeferiu a petição de um negro que reivindicava sentar no mesmo vagão de trem que os brancos.

Esse acontecimento ficou famoso por uma frase da sentença, “separados, mas iguais”; em síntese, brancos e negros eram iguais, mas deveriam continuar separados.

No caso de Brown, a Suprema Corte considerou que a decisão “separados, mas iguais” não estava em conformidade com a XIV Emenda e que a segregação racial que ocorria nas escolas públicas desencadeava nas crianças negras a sensação de inferioridade, tendo em vista que não possuíam as mesmas oportunidades das brancas, o

³ Disponível em <https://www.infoescola.com/estados-unidos/era-jim-crow>> acesso em 05/04/2018.



que poderia causar prejuízo à aprendizagem. A não-segregação nas escolas públicas foi um marco para o início de um processo que findaria a segregação racial nos E.U.A.⁴.

Apesar da decisão da Suprema Corte, a segregação escolar entre as crianças surdas brancas e as crianças surdas negras persistiu até o final dos anos 70 (GARCIA, 2009, p. 149).

Os Quadros 1 e 2, a seguir, elaborados por Joseph Hill e Ceil Lucas (2010), permitem-nos visualizar o ano de criação das escolas segregadas por estados nos E.U.A., bem como a época em que ocorreram as não-separações.

Estado	Escola/ brancos/ criação	Escola/ negros/ criação.	Ano da não- separação.	Somatória das colunas 2 e 3/anos/duração.	Somatória das colunas 3 e 4 /anos/duração.
Alabama	1858	1892	1968	34	76
Arkansas	1850	1868	1967	23	78
C. N ⁵	1845	1868	1967	23	99
C. S. ⁶	1849	1883	1966	34	83
DC, KDES	1857	1857 – dept.	1958	0	101
Flórida	1885	1885	1965	0	80
Geórgia	1846	1882	1965	36	83
Kansas	1861	1888 – dept.	1954 (?)	27	66
Kentucky	1823	1884	1954-60	61	70
Louisiana	1852	1938	1978	86	40
Maryland	1868	1872	1956	4	84
Mississippi	1854	1882 – dept.	1965	28	83
Missouri	1861	1888 – dept.	1954	37	66
Oklahoma	1898	1909 – dept.	1962	11	53
Tennessee	1845	1881 – dept.	1965	36	84
Texas	1857	1887	1965	30	78
Virgínia	1839 (2 escolas)	1909	1965	70	56
W. Virgínia	1870	1926	1956	56	30

Quadro 1. Ano de criação das escolas segregadas e ano de não-separação.

Fonte: Joseph Hill e Ceil Lucas (2010).

No Quadro 1 demonstrativo elaborado por Hill e Lucas (2010), percebe-se que o número médio de anos entre o estabelecimento das escolas para crianças surdas brancas e o estabelecimento de escolas ou departamentos para crianças surdas negras é de 33 anos. Entretanto, a criação da escola para crianças surdas negras em Kentucky ocorreu em 1884, 61 anos após a criação, no mesmo Estado, de uma escola para crianças surdas brancas. Em West Virginia, a primeira escola para crianças surdas brancas foi criada em

⁴ Fonte da pesquisa para o Caso de Brown, Disponível em <<http://www.infoescola.com/sociedade/brown-contra-o-conselho-de-educacao>> acesso em 04/03/2014.

⁵ Carolina do Norte.

⁶ Carolina do Sul.



1870 e, somente em 1926, após 56 anos, é que foi criada uma escola para crianças surdas negras. Em Virginia esse fato se deu após 70 anos, ou seja, a primeira escola para crianças surdas brancas foi criada em 1839 e em 1909 foi criado um departamento para crianças surdas negras. Os dados mostram que, na Louisiana, os surdos negros tiveram direito a uma escola 86 anos após a criação de uma escola para crianças surdas brancas.

A partir dos dados do Quadro 1 acima, avalia-se que o fim da segregação racial dos E.U.A. foi um processo longo e sofrido. Provavelmente a mentalidade muda com a Lei, entretanto a mentalidade se torna uma aliada na reivindicação dos direitos civis. O ato jurídico, de 1954, que extinguiu a segregação racial não foi legitimado na maioria dos Estados. Os dados são demonstrados no Quadro 2, abaixo:⁷

Estado	Escola/negros/ Dept. – ano de criação.	Ano (não separação), após a decisão da Suprema Corte (1954).	Somatória das colunas 2 e 3 em anos/duração.
Alabama	1892	1968	14
Arkansas	1868	1967	13
CN	1868	1967	13
CS	1883	1966	12
DC, KDES	1857 – dept.	1958	04
Flórida	1885	1965	11
Georgia	1882	1965	11
Kansas	1888 – dept.	1954 (?)	00
Kentucky	1884	1954-60	06
Louisiana	1938	1978	24
Maryland	1872	1956	02
Mississippi	1882 – dept.	1965	11
Missouri	1888 – dept.	1954	00
Oklahoma	1909 – dept.	1962	08
Tennessee	1881 – dept.	1965	11
Texas	1887	1965	11
Virginia	1909 (2 escolas)	1965	11
W. Virginia	1926	1956	02

Quadro 2. A não separação após a decisão da Suprema Corte dos EUA.

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

A educação segregada para os alunos surdos negros continuou nos E.U.A. até 1978, com a desagregação da Escola Louisiana. Provavelmente, somente os Estados de

⁷ O Quadro 2 foi elaborado pelas autoras a partir dos dados do Quadro 1.



Missouri e Kansas⁸ cumpriram a determinação da Suprema Corte dos E.U.A. Maryland (84) e West Virgínia (30) cumpriram a determinação após dois anos; Washington, DC (101) após quatro anos; a desagregação em Kentucky (70) ocorreu após seis anos; Oklahoma após oito anos (53); na Flórida (80), Geórgia (83), Mississippi (83), Tennessee (84), Virgínia (56) e Texas (78) a desagregação ocorreu após 11 anos; Carolina do Sul após 12 anos (83); Arkansas (78) e Carolina do Norte (99) após 13 anos; Alabama (76) após 14 anos; e Louisiana (40) após 24 anos.⁹ Nesse sentido, provavelmente 14 escolas não cumpriram a decisão da Suprema Corte. Maxwell & Smith-Todd *apud* Garcia (2009, p. 157) avaliam que, sob este sistema de segregação racial, os surdos negros foram excluídos da comunidade dos brancos ouvintes e da comunidade dos surdos brancos.¹⁰

Lucas (1995), Maxwell & Smith-Todd (1985) e Woodward *apud* Garcia (2009) avaliam que na segregação racial, a língua dos surdos negros e dos surdos brancos era diferente em relação aos surdos que foram educados em ambientes segregados. Os autores consideram ainda que a herança da educação segregada e inferior para os surdos negros apresenta-se nas novas gerações de estudantes, à medida que se constata, por exemplo, que há menos de 10 surdos negros com doutorado; soma-se a isso, a estimativa de que há apenas entre 10 e 20 professores surdos negros nas escolas regulares. A maioria dos surdos negros que trabalham nas escolas de surdos, segundo os autores, não são professores, trabalham em serviços gerais.

Em relação à questão da formação acadêmica, Garcia (2009) esclarece que a Universidade Gallaudet foi criada em 1864, mas o primeiro estudante negro a se graduar foi Andrew Foster, apenas em 1954. Até 1952, as crianças surdas negras que viviam em Washington, DC - parte do sul segregado - não podiam frequentar a escola Kendall, no *Campus* da Universidade Gallaudet. Os estudantes surdos negros foram enviados para estudar no Estado de Maryland, onde havia uma escola segregada para estudantes negros surdos. Os pais dessas crianças entraram com uma ação pelo direito de seus filhos serem educados na cidade onde moravam e, em 1952, a Universidade Gallaudet,

⁸ No Quadro 1, elaborado por Hill e Lucas (2010), o Kansas aparece com um ponto de interrogação. Entendemos que ainda não se tem certeza se a desagregação ocorreu no ano indicado.

⁹ Fizemos a opção de colocar entre parênteses a somatória dos anos que as crianças brancas surdas e negras vivenciaram a segregação racial que teve repercussões nas escolas que separavam surdos brancos e surdos negros.

¹⁰ Os números entre parênteses correspondem aos anos de duração da segregação constantes no Quadro 1.

por medida judicial, foi obrigada a matricular crianças surdas negras. (GARCIA, 2009, p. 156).

Entretanto, a matrícula das crianças surdas negras na escola Kendall não significou o fim da segregação racial, pois essas crianças não frequentavam as aulas junto com as crianças surdas brancas. Houve resistência dos professores brancos, que se recusaram a ensinar as crianças negras. A escola Kendall contratou quatro professores negros para ensinar as 16 crianças surdas negras matriculadas, que ocupavam um prédio sem janelas e sem paredes divisórias. Além disso, não lhes foi permitido residir no *campus* nem participar das atividades escolares. (GARCIA, 2009, p. 157). O exemplo da escola Kendall pode servir de base para imaginarmos que esse fato também ocorreu em outras regiões onde havia escolas segregadas.

3. A variação linguística entre surdos negros e surdos brancos como consequência da segregação racial

Nesta seção, abordaremos a questão da variação linguística entre surdos negros e surdos brancos, ocasionada pela segregação racial a que se referiram Lucas (1995), Maxwell & Smith-Todd (1985) e Woodward *apud* Garcia (2009). Indicaremos como exemplo, o sinal DEAF, em ASL utilizando a pesquisa realizada por Lucas, Bayley e Valli *apud* Schembri e Johnston (2012), nos anos 90, com 207 surdos brancos e negros, homens e mulheres, com idade de 15 a 25 anos, de 26 a 52, anos, e acima de 55 anos, oriundos de Staunton, na Virgínia; de Frederick, Maryland e Boston, em Massachusetts; de Olathe, no Kansas; de New Orleans, na Louisiana; de Fremont, na Califórnia; e de Bellingham, em Washington. Foram identificadas três variações, conforme figura 1 abaixo:

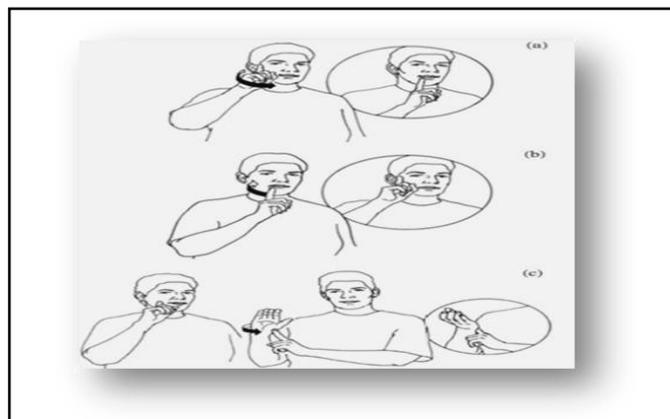




Figura 1. Diferença de sinalização em ASL para o sinal DEAF. Fonte: Schembri e Johnston (2012).

No exemplo “a” da figura 1, a Configuração de Mão (CM) toca próximo ao ouvido e se desloca para o contato no queixo. No exemplo “b” da figura 1, o sinal ocorre invertido, ou seja, a mesma CM do exemplo “a” toca o queixo e se desloca para o ouvido. No exemplo “c” da figura 1 a CM da mão direita toca a bochecha, se desloca e toca outra CM localizada à frente do corpo¹¹.

No *Dictionary of American Sign Language*, Stokoe, Casterline e Croneberg *apud* Schembri e Johnston (2012) apresentam a variação regional de ASL nos Estados do leste do Maine, Vermont, New Hampshire, Virginia e Carolina do Norte. A pesquisa realizada com 134 sinais de ASL identificou variação linguística na Virgínia e Carolina do Norte. Nesse sentido, o dicionário permite a reflexão de que a variação linguística dos sinalizantes negros dos E.U.A. provavelmente ocorra por Estados devido à segregação racial e à educação dos surdos negros, que ocorreu em 18 Estados separados.

Woodward, Erting, Oliver *apud* Schembri e Johnston (2012) tratam sobre a variação linguística em ASL para os sinais RABBIT e COLOUR que são produzidos na face. Baseando-se em dados de 45 participantes, identificaram variação entre sinalizantes surdos negros e sinalizantes surdos brancos. Woodward e DeSantis *apud* Schembri e Johnston (2012) também identificaram em pesquisas sobre variação linguística, em sinais que são produzidos na face com uma mão ou com duas mãos. Para o sinal COW, demonstrado na figura 2, os pesquisadores assinalaram que os sinalizantes brancos utilizam uma mão ao passo que os sinalizantes negros utilizam as duas mãos na sinalização. Entretanto, a pesquisa identificou que os sinalizantes do Sul utilizam as duas mãos na realização do sinal COW, enquanto que os não-sulistas utilizam uma mão.

¹¹ Nota das autoras: Provavelmente no Brasil não há variação para o sinal SURDO na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

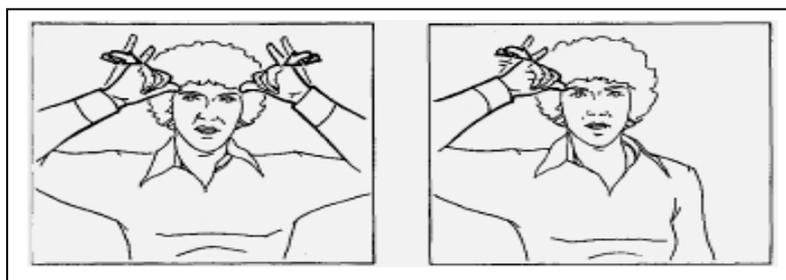


Figura 2. Diferença de sinalização do sinal COW em ASL. Fonte: Schembri e Johnston (2012).

Para o sinal COW, os sinalizantes brancos utilizam uma mão (lado direito) mão direita e os sinalizantes negros utilizam duas mãos. Não se identifica variação no local de realização do sinal, na configuração de mãos e nem no movimento.

Os sinais DEAF e COW utilizados como exemplo para demonstrar a variação linguística entre surdos negros e surdos brancos nos EUA e que esta ocorre inclusive na faixa etária e na localidade.

4. Conclusão

Com as pesquisas realizadas na Língua Americana de Sinais, o artigo abordou a variação linguística entre surdos negros e surdos brancos nos Estados Unidos resultado da segregação racial e com a separação de escolas segregadas.

Consideramos que caso de Brow e a decisão da Suprema Corte dos E.U.A., em 1954 que deliberou pelo fim da segregação racial contribuiu para o fim da separação das escolas entre estudantes surdos negros e surdos brancos. No entanto, conforme demonstrado no artigo, a segregação escolar perdurou até o fim dos anos 70. Os Quadros 1 e 2, das escolas segregadas para crianças surdas brancas e crianças surdas negras, por Estados, bem como as datas em que as escolas foram criadas, demonstraram a não legitimação da decisão da Suprema Corte.

A segregação racial resultou na variação linguística entre surdos negros e surdos brancos na ASL, demonstradas em dois exemplos, no sinal DEAF e no sinal COW, que incidiu na diferenciação da sinalização na faixa etária e na localidade.



5. Referências

CAPOVILLA, F. C. *et al.* O desafio do bilinguismo na educação de surdos: Descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética e estratégias para resolvê-la. In: CAPOVILLA, F. C. (org.). *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo: Memnon, 2004, p. 261-274.

CARVALHO, P. V *Breve história dos Surdos – no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd’Universo, 2007.

DIDEROT, D. *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam*. São Paulo: Nova Alexandria, 1993. (ed. original de 1751).

GARCIA, B. G. O multiculturalismo dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação de surdos. In: *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. SKLIAR, Carlos (Org.), vol. I. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.149-162.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação de surdos. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v 31, n. 3, p. 409-424, set/dez. 2005.

MIGNOLO, W. D. *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade e saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste história de la sordera*. CEPROSORD, 1990.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Tradução: Alfredo B. P. de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

SCHEMBRI, A. JONHSTON, T. *Sociolinguistic aspects of variation and change*. In: *Sign Language An International Handbook*. Roland Pfau, Markus Steinbach, Bencie Woll (Org.). Bereitgestellt von|UZH Hauptbibliothek/ Zentralbibliothek Zuerich. 2012. p 788-816.

SVARTHOLM, K. Bilinguismo dos Surdos. In: *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Skliar, Carlos (Org.). vol. 1. Porto Alegre. Mediação. 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. vol. I. Porto Alegre: Mediação, 2009.