

# LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS: CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sueli FERNANDES<sup>1</sup>

Universidade Federal do Paraná - UFPR

## RESUMO

Este trabalho objetiva discutir algumas das dimensões políticas, teóricas e metodológicas envolvidas nas práticas de letramentos em português como segunda língua para alunos surdos, usuários da língua brasileira de sinais como primeira língua. Partindo do pressuposto que a apropriação da escrita para esse grupo de sujeitos surdos é mediada por elementos semióticos de natureza visual, com destaque a língua de sinais nesse processo, busca-se superar os principais equívocos teórico- metodológicos aí presentes, a saber: concepção de língua/linguagem tomada como mero código/instrumento de comunicação; o domínio da oralidade como pressuposto para o aprendizado da escrita; a adoção de encaminhamentos metodológicos voltados ao ensino de língua materna e não de segunda língua (FERNANDES, 2003). A base epistemológica do trabalho fundamenta-se nas concepções sócio-antropológicas da surdez, delimitada no âmbito dos Estudos Surdos (SKLIAR, 1998; LOPES, 2007), e na concepção dialógica de linguagem, conforme discutida por Bakhtin (1988, 1990, 1992) e autores que o interpretaram como Faraco (1988, 2000, 2003). Para debater aspectos do bilingüismo dos surdos, buscamos aproximações entre as concepções de língua, identidade e subjetividade, a partir da contribuição teórica delineada por Kleiman (1998), Cavalcanti (1999, 2007) e Maher (2007). Desse modo, buscamos afastar a discussão do letramento de surdos do usual território da anormalidade.

**PALAVRAS CHAVE:** letramentos, educação bilíngüe para surdos.

## Introdução

No cenário nacional, a década de 1990 representa uma marco transformador em relação aos paradigmas até então vigentes na educação de surdos, considerando o movimento pela inclusão social de pessoas com deficiências (ou necessidades especiais, na terminologia oficial), cujo principal impacto ecoou nas práticas escolares.

---

<sup>1</sup> FERNANDES, Sueli. UFPR. Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE. Pça. Santos Andrade, 50 - CEP 81.531-900, Curitiba, Paraná, Brasil, suelifernandes@ufpr.br

Em relação aos estudantes surdos, de uma educação centrada no ensino da língua portuguesa, particularmente em sua modalidade oral, educadores e pesquisadores passaram a ter como alvo de reflexão os determinantes político-pedagógicos envolvidos no bilingüismo desse grupo. Os trabalhos que se ocupam da discussão da educação bilíngüe para surdos têm como pressuposto o reconhecimento da língua brasileira de sinais – Libras como produção histórica e cultural das comunidades surdas brasileiras e como língua principal no currículo escolar, seguida do aprendizado do português, língua nacional majoritária, assegurada como segunda língua, em sua modalidade escrita. Essa situação encontra-se politicamente legitimada, desde o reconhecimento oficial da Libras no território nacional em 2002.<sup>2</sup>

Este texto objetiva discutir uma das muitas questões complexas que envolvem a educação de surdos brasileiros: as práticas de letramentos no contexto da educação bilíngüe. A temática do letramento para surdos debatida no âmbito do bilingüismo é ainda incipiente no Brasil e exige a contestação de discursos hegemônicos sobre os surdos e sua educação lingüística. A educação bilíngüe para os surdos impõe aos educadores um novo olhar não apenas sobre a situação lingüística em questão, mas, sobretudo, em relação às concepções axiológicas envolvidas nessa prática.

A necessária problematização da concepção dos surdos como sujeitos deficientes da linguagem e as variáveis que intervêm no processo do aprendizado do português como segunda língua pelos surdos ocupam o centro desse debate. Nesse sentido o território discursivo em que situamos o conjunto de nossas reflexões considera um movimento de tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial (SKLIAR, 1998), aproximando-a dos discursos e práticas educacionais próprias de outras linhas de estudo em educação, envolvendo grupos minoritários marginalizados.

---

<sup>2</sup> Lei Federal 10.436/ 2002, regulamentada pelo Decreto Federal 5626, em dezembro de 2005.

Esse espaço discursivo, o qual vem sendo denominado de Estudos Surdos (SKLIAR, 1998; LOPES, 2007) constitui uma possibilidade de problematizar os discursos hegemônicos sobre a surdez, buscando uma transformação nas representações dominantes em relação às identidades surdas, tradicionalmente apreendidas no território da anormalidade ou da deficiência.

Por fim, é necessário anunciar que como qualquer objeto discursivo a educação bilíngüe, tal como nos propusemos a discuti-la neste trabalho, não se apresenta como uma proposta de consenso que responda aos anseios de todas as pessoas surdas. Neste texto, consideraremos as demandas históricas de surdos que querem se narrar a partir da identificação lingüística com a língua de sinais e que lutam para dimensionar um espaço social para tais teceduras identitárias. O fio invisível que tece seus laços identitários constitui-se na apreensão da surdez como uma experiência visual (PERLIN, 1998; STROBEL, 2008).

A fim de inscrever as discussões sobre as práticas de letramentos envolvidos no bilingüismo dos surdos no contexto geral da educação, de forma a não atribuir-lhes um lugar paralelo e menor em relação ao sistema comum, buscamos a contribuição de autores que realizam uma análise crítica e consistente dos programas de bilingüismo destinados às minorias lingüísticas. Interessa-nos discutir as relações assimétricas de poder que se perpetuam nas salas de aula desses programas, tendo em vista os diferentes lugares atribuídos à língua majoritária e minoritária, acarretando práticas logocêntricas em que os grupos minoritários acabam sendo diluídos no caldo das culturas dominantes. O termo minoria assume aqui o sentido dado por Cavalcanti (2007), ou seja, não necessariamente relativo a uma classificação numérica, mas a grupos sociais destituídos de poder. Nesse âmbito, buscamos aproximações entre as concepções de língua, identidade e subjetividade,

valendo-nos dos posicionamentos de Kleiman (1998), Maher (1998, 2007) e Cavalcanti (2007).

Como pano de fundo à exegese que delineou a base epistemológica e teórica de nosso trabalho, recorreremos à concepção dialógica de linguagem, tomando como base a compreensão explicitada sobre o tema por BAKHTIN (1988, 1990, 1992) e a contribuição de autores que o interpretaram como FARACO (1988, 2000, 2003), de modo a promover não apenas uma análise crítica dos pressupostos que fundamentam as práticas de ensino de língua, mas, também, no intuito de aproximar o letramento de surdos à concepção de linguagem que norteia o ensino de língua em geral.

### **Bilingüismo e educação de surdos**

O momento histórico em que nossa discussão encontra-se contextualizada envolve o reconhecimento dos surdos como grupo lingüístico minoritário, considerando a necessidade de políticas públicas que viabilizem o aprendizado da língua brasileira de sinais – Libras como sua língua materna e assegurem a língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar.

A reivindicação quanto à centralidade ocupada pela língua de sinais nos círculos de interação verbal envolvendo surdos, embora represente o reconhecimento de um direito legítimo, interfere significativamente na situação lingüística do ambiente escolar e, conseqüentemente, no redimensionamento das práticas curriculares.

A despeito desse aparente consenso no nível discursivo, a educação bilíngüe para os surdos é um projeto ainda utópico no sistema educacional brasileiro, tendo em vista que impõe aos educadores e aos sistemas de ensino a inversão das representações e práticas

hegemônicas no contexto escolar, nas quais os estudantes surdos ainda figuram como deficientes da linguagem por sua ‘inaptidão’ para se apropriar da língua portuguesa, nos padrões exigidos pela escola.

Nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula ocupam o lugar do desconhecimento, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas lingüísticas. Góes e Tartuci (2002), em pesquisas acerca da inclusão, apontam que crianças e adolescentes surdos simulam o papel de aprendizes e reproduzem os rituais escolares para ocupar o ‘lugar’ de aluno em sala de aula. A simulação da aprendizagem é uma estratégia de ‘sobrevivência’ em sala de aula e revela uma atitude de resignação, a despeito da exclusão na interação e na aprendizagem, motivada pela ausência de um território lingüístico compartilhado no contexto escolar. Quando se recusam a serem assimilados pelas práticas logocêntricas de um sistema educacional que ignora suas necessidades lingüísticas diferenciadas, são rotulados como agressivos ou indisciplinados e abandonam a escola, depois de anos de um fracasso escolar anunciado. Em suma, os mecanismos de resistência ao instituído acabam por penalizá-los, novamente.

Na análise realizada por Regina Maria de Souza (1998), o bilingüismo dos surdos praticado no Brasil é incipiente por inúmeras razões: a ausência de uma política lingüística oficial de difusão e preservação da Libras, que contribua para a consolidação de seu *status* lingüístico e valorização nacional; a falta de uma política lingüística escolar que atribua à Libras a qualidade de língua principal para o ensino – o que requereria, além dos professores não-surdos<sup>3</sup> fluentes em Libras, educadores surdos que contribuiriam culturalmente no planejamento e na execução das políticas e práticas

---

<sup>3</sup> Utilizarei a expressão ‘não surdos(as)’ para os sujeitos que podem prescindir das vivências visuais e da língua de sinais para constituir sua subjetividade. Evito a expressão ‘ouvintes’ em oposição a ‘surdos’ para não gerar efeitos de sentidos que reforcem a história de confrontos entre esses dois grupos, que essencializou suas diferenças no simples fato do poder, ou não, ouvir (FERNANDES, 2006).

educacionais; as fortes pressões exercidas sobre os surdos para o domínio do português, o que acaba conduzindo ao monolingüismo.

Por força da política nacional de inclusão, estudantes surdos têm que concluir seus estudos em escolas nos quais todo o ensino é oferecido em língua portuguesa, sem a presença de intérpretes (ou outros profissionais de apoio) e sem as adequações curriculares necessárias que levem em consideração sua singularidade lingüística. Na análise de Maher (2007) o bilingüismo de minorias lingüísticas quase sempre resulta em um modelo assimilacionista de submersão, em que o aluno que utiliza uma língua diferente da majoritária, não tendo com quem interagir em sua língua materna, é forçado a abandoná-la em favor da língua oficial.

No entanto, no caso dos surdos, esse suposto abandono é relativo. Cabem aqui, considerações referentes às singularidades envolvidas em sua condição bilíngüe, analisando os processos de apropriação das duas línguas que constituem sua subjetividade/identidade.

Uma das considerações envolve a questão da primeira língua: a Libras. Em projetos bilíngües é pressuposto que o processo de ensino e de aprendizagem está fundado em operações lingüísticas e metalingüísticas em que a primeira língua mobilize os sentidos e as estratégias de aproximação com a segunda língua em questão, ou seja, o aprendizado do sujeito será mediado pelas experiências que desenvolveu em sua língua materna, de referência. Reside aí o maior problema das crianças surdas, posto que as estatísticas mundiais apontam que, em mais de 90% dos casos, elas nasceram em famílias de membros não-surdos. Isso significa que a apropriação do português como língua materna fica inviabilizada pela surdez. Do mesmo modo, elas não têm acesso à língua de sinais pela ausência de interlocutores surdos na infância. As interações familiares acabam condicionadas àquilo que a criança consegue apreender dos estímulos

visuais e outras informações sensoriais que lhe chegam, desenvolvendo sistemas gestuais de comunicação que não possuem a complexidade simbólica de uma língua.

Essa situação é qualitativamente distinta, quando a criança surda é filha de pais surdos sinalizadores, tendo em vista que a apropriação da Libras como língua materna fica assegurada, vislumbram-se possibilidades mais efetivas de se constituir um processo significativo de letramento na segunda língua.

De acordo com Sánchez (2002), o bilingüismo, no caso dos surdos, deveria pressupor o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua, representando o elemento fundador de sua subjetividade na constituição de sentidos sobre o mundo e acesso ao conhecimento. Isto assegurado, o aprendizado das línguas que a sucederem seriam decorrentes da necessidade de interação significativa com o meio social em que se inserem e, certamente, a aprendizagem significativa será dependente, em maior grau, da função social atribuída a essa segunda língua nas relações cotidianas do aprendiz, do que pela imposição de uma proposta escolar planejada.

Disso decorre que essa discussão envolve letramentos para surdos, já que estão envolvidas reflexões sobre duas línguas e não apenas sobre a língua majoritária. Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua brasileira de sinais.

Ainda que esses fatores sejam determinantes para o processo de letramento escolar, a pré-história lingüística das crianças surdas é desconsiderada pelos professores. A escola segue ignorando como as diferenças individuais se constituem no complexo círculo de relações sociais que determinam processos de aprendizagem diferenciados entre crianças surdas (com ou 'sem língua'-materna) e não-surdas; ao ingressar na

escola comum, o português escrito lhes é imposto no currículo escolar, de forma obrigatória, ensinado como língua materna e não como segunda língua, desconsiderando-se a ausência da primeira língua.

Situa-se aí um grande paradoxo na educação lingüística dos surdos na atualidade: chegam à escola sem língua materna, são obrigados a aprender uma ‘segunda língua’ que possui uma natureza ambígua: é, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e elemento mediador no processo de apropriação dos demais conteúdos escolares pelos surdos.

Essa pseudo-inclusão que torna invisível a situação bilíngüe dos surdos produz diferenças de cidadania na sociedade, sinalizados pelo fracasso escolar dos estudantes surdos na educação básica, revelado por altíssimos índices de repetência e evasão, pela quase inexistência de estudantes surdos que chegam ao ensino superior, nos postos de trabalho que ocupam, entre outros indicadores de desenvolvimento humano que poderíamos elencar.

Conclui-se que há uma teia de relações determinando o entorno lingüístico dos surdos, cujos fios são inicialmente tecidos em seu nascimento (no seio de uma família surda ou não-surda) e emaranhados até o momento em que se formaliza sua educação lingüística mediada pelas ações da escola, seja ‘especial ou ‘inclusiva’. A apropriação significativa de sua língua materna é dependente da possibilidade da interlocução com usuários fluentes da língua de sinais que lhes sirvam de farol na constituição de sua identidade lingüística e na compreensão da importância do letramento em sua vida. Em que pesem os inúmeros desafios impostos à educação familiar e escolar no sentido de oportunizar o acesso à Libras pelas crianças surdas na infância, furtaremos-nos a esse debate, posto que neste trabalho nossas reflexões estão voltadas às práticas de letramento em segunda língua.

## **Português como segunda língua para estudantes surdos: desatando nós metodológicos.**

Muito se tem discutido em relação à apropriação da escrita pelos surdos, em diferentes perspectivas teórico-metodológicas e pontos de vista. Podemos distinguir dois processos metodológicos, cuja base teórica assenta-se em uma mesma concepção de linguagem/alfabetização.

No último século, predominaram experiências centradas na reabilitação da audição e da fala, em que professores-terapeutas buscavam reproduzir o processo de aquisição da linguagem de crianças não-surdas impostando fonemas, desenvolvendo técnicas de produção de fala e leitura labial e praticando exercícios corporais que buscavam o desenvolvimento de traços supra-segmentais da fala como a prosódia, seus tons, acentos e curvas melódicas. Aliada a esse aparato metodológico de base clínico-terapêutica, posto que inspirado teoricamente nos postulados da Fonoaudiologia e da Medicina, está o uso de próteses e as tecnologias de implante coclear para aproveitamento de possíveis resíduos na audição que pudessem contribuir nas técnicas de treinamento auditivo empregadas para percepção de traços distintivos dos fonemas.

Acreditava-se/acredita-se que, de posse do conhecimento fonológico da língua, o aprendizado da escrita seguiria seu curso tal como ocorre com crianças não-surdas. Mais recentemente, a partir da década de 1990, motivadas pelas pesquisas que atribuem o papel ativo do sujeito na construção de seu conhecimento sobre a escrita e às teorias interacionistas de linguagem, houve um redirecionamento metodológico nas práticas escolares. Inverteu-se o método para o processo de leitura e escrita, até então da parte para o todo, ampliando-se para palavras e frases (e em alguns casos, textos) o ponto de partida para a sistematização de sílabas, letras e fonemas. No entanto, a escolha de

palavras que obedecem a uma progressão fonética, o uso de frases descontextualizadas e de ‘textos’ arranjados para a sistematização de sílabas e fonemas pré-determinados pelo princípio fonético, denuncia que essa mudança epistemológica foi apenas aparente.

A concepção de linguagem subjacente a essa perspectiva toma a língua como instrumento de comunicação, realizada pela troca de mensagens entre emissor e receptor, seja na forma oral ou escrita. Cabe ao aluno o treino e a memorização do código da língua, organizado em formas fonéticas, lexicais e gramaticais, em um sistema autônomo e hierarquicamente definido por leis rígidas e imutáveis. Ou seja, abstrai-se o falante, a produção de sentidos de sua enunciação e o contexto sócio-histórico que a determina.

Em ambos os casos, o viés utilizado para a discussão desse processo é o da alfabetização, em sua acepção estrita, na qual a aprendizagem da leitura e escrita é tomada como o domínio do código, um processo de treinamento e reconhecimento das relações entre a oralidade e escrita, entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras (SOARES, 1998; TFOUNI, 1995)

Ainda que nas últimas décadas, com a incorporação dos estudos que sinalizam para a concepção sócio-interacionista de linguagem, os textos tenham invadido as salas de aula, ampliando o universo de leitura dos alunos, libertando os surdos da cópia de letras e sílabas sem significado, isso não garante seu processo de letramento na língua portuguesa. Mesmo que os professores utilizem-se de textos como ponto de partida para o trabalho e haja a preocupação com suas condições de produção e com interesses e vivências do estudante, a mediação do processo é realizada pela oralidade. Além disso, persiste a necessidade da sistematização de unidades menores que compõem a escrita como sons, sílabas e letras. Seja partindo de textos, de palavras, de famílias silábicas ou

de letras isoladas, o processo de alfabetização baseia-se em relações entre fonemas e grafemas. Assim, não é possível ensinar os surdos a ler e a escrever alfabetizando-os<sup>4</sup>..

Dito isso, fica evidente um primeiro princípio metodológico: a alfabetização, em sentido estrito, contraria a natureza do processo de apropriação da escrita pelos surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons (!!!). Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer distinções perceptivas entre fonemas e grafemas, sua incursão ao mundo da escrita estaria inviabilizada por encaminhamentos metodológicos que tomem como ponto de partida a oralidade (FERNANDES, 2006).

No início do processo de alfabetização é comum que os professores supervalorizem as propriedades fonéticas da escrita, apresentando-a as crianças como um sistema de transcrição da fala. As crianças não-surdas, que pensam e se comunicam por meio da fala, encontram relativa facilidade em aprender a ler e a escrever essa escrita alfabética, já que estabelecem uma relação quase biunívoca entre o que falam e escrevem e vice-versa. Apenas mais tarde, é que percebem o caráter simbólico da escrita e passam a compreender as relações arbitrárias que constituem sua estrutura e funcionamento (FARACO, 2002).

No Quadro 1, buscamos contrapor estratégias utilizadas pelos professores em fase inicial de alfabetização e as implicações para a (não)aprendizagem dos alunos surdos, em função da oralidade ser o pressuposto para as inferências na escrita:

---

<sup>4</sup> Reafirmamos que em nossa análise nos ocupamos da discussão das práticas de letramento que envolve estudantes surdos para os quais a língua de sinais configura-se como possibilidade privilegiada de acesso e desenvolvimento da linguagem. No modelo de bilingüismo aqui defendido, o espaço para o trabalho com a oralidade é reservado a práticas terapêuticas realizadas por profissionais da fonoaudiologia. Reconhecemos o valor de pesquisas ocupando-se de grupos de alunos surdos com surdez parcial, pressupondo o aproveitamento de resíduos auditivos no processo de alfabetização e o trabalho com o português oral. Entretanto tais pressupostos estão distanciados do corpo teórico-filosófico aqui assumido.

Quadro 1: Implicações do processo de alfabetização para estudantes surdos

| Procedimentos adotados na alfabetização   | Implicações para a aprendizagem de alunos surdos   |
|---|--|
| Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..   | Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.  |
| O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc.<br>Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...                                    | Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).   |
| As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).                                       | A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.   |
| A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras). | A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido. |

Esse tipo de encaminhamento metodológico adotado pelos professores alfabetizadores seria um dos principais condicionantes que coloca as crianças surdas em desvantagem em seu processo de aprendizagem da escrita do português. O primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra-som. Assim, as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar.

Reside aí o principal desafio às práticas de letramentos no bilingüismo dos surdos. E como enfrentar esse desafio metodológico?

Conscientizemo-nos que a constituição dos sentidos na escrita pelos estudantes surdos decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado, nos últimos anos.

Sujeitos surdos estabelecem com a escrita uma relação de natureza essencialmente visual, cuja negociação de sentidos passa pela mediação de uma língua de modalidade visual-espacial. Pesquisadores que se debruçam sobre o aprendizado de segunda língua por estudantes surdos (SÁNCHEZ, 1993; FERNÁNDEZ, 1996; HOFFMEISTER, 1999) afirmam que eliminadas as relações letra-som como pré-requisito para o acesso à escrita, e, em seu lugar, recorrer a estratégias visuais em que se destaca a língua de sinais, assumem-se os mesmos princípios metodológicos utilizadas usualmente no ensino de segundas línguas para estrangeiros.

Significa dizer que a língua portuguesa para os surdos constitui um conjunto de signos visuais materializados na escrita: para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa. Escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura. Considerando que os textos articulam linguagem verbal e não-verbal na constituição de sentidos, serão as referências imagéticas o ponto de partida para a incursão no universo polissêmico da escrita (FERNANDES, 2003).

Para Sánchez (2002) essa condição diferenciada dos surdos pode ser denominada de 'leitores não alfabetizados', ou seja, aprendem a ler e escrever o português mesmo sem conhecer seu sistema fonológico. São competentes em uma primeira língua não-alfabética (a língua de sinais) e dominam a forma escrita de outra língua alfabética (o português), sem conhecer os sons de suas grafias.

Para exemplificar melhor, funcionaria como se sujeitos não-surdos, que têm uma língua alfabética como língua materna, aprendessem um sistema de escrita ideográfica (como o chinês), sem nunca aprender a pronunciar suas palavras. Isso, como se sabe, é perfeitamente possível. Para os surdos, reconhecer as palavras do português em um texto funcionaria como identificar ideogramas chineses, atribuindo sentidos à palavra como um todo para chegar ao significado. A fim de que esse processo não se restrinja à

mera memorização lexical indiscriminada, a apreensão enunciação, das unidades de sentido que compõem o discurso estaria condicionada à imersão em práticas sociais de leitura significativas para os estudantes. Pela mediação do professor (bilíngüe obviamente), por meio de operações de associação e contrastes entre a libras e o português, as regras de uso da língua (padrão real), seriam progressivamente apropriadas. A flexão de gênero e número, as desinências de pessoa, tempo e modo verbais, além de aspectos discursivos como a polissemia, as ambigüidades, a ironia e assim por diante, estariam determinadas pelas regras composicionais que situam os textos nos diferentes gêneros do discurso.

As crianças e jovens surdos estão cercados por um mundo povoado de escritas e imagens que se confundem em uma semiose carente de sistematização. Imagens e palavra escrita constituem um universo semiótico riquíssimo que mobiliza interpretações dos aprendizes surdos de forma desordenada. Pelas barreiras de comunicação que lhes impedem a satisfação das curiosidades na família, é na escola que buscam respostas às suas hipóteses sobre o mundo e sobre a escrita. Por certo, é também na escola que as primeiras relações sistemáticas com o português ocorrerão. A concepção mais ampla ou reduzida de linguagem, subjacente às primeiras aproximações com as práticas de leitura na educação infantil, condicionará de forma determinante o lugar que o português ocupará no universo lingüístico ao longo da trajetória escolar do estudante surdo.

Nas experiências de letramentos que temos acompanhado, em projetos pontuais em diferentes salas de aula no estado do Paraná, o letramento tem se revelado como um caminho possível para a apropriação do português como segunda língua, de forma significativa pelos estudantes, pela incursão visual nas práticas de leitura e escrita. Essas práticas reafirmam nossas crenças em relação a alguns princípios que norteiam os

encaminhamentos metodológicos para o ensino de português como segunda língua, que terão por objetivo ampliar as experiências bilíngües de estudantes surdos<sup>5</sup>:

- leitura e escrita são processos complementares e interdependentes que mobilizarão os conhecimentos sobre a língua portuguesa pelos surdos: o português para os surdos é aquilo que eles vêem/lêem;
- leitura e escrita estarão atados a todas as práticas sociais em que se encontram envolvidos os estudantes surdos, além das práticas escolares;
- as demandas sociais de leitura e escrita dos estudantes surdos determinarão o ponto de partida das práticas escolares de letramento
- os textos que circulam socialmente constituirão as pontes entre conhecimento social e conhecimento escolar e conhecimento lingüístico;
- a leitura demandará compreensão do significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, filiando-o a determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem;
- a mediação do professor, na proposição de estratégias de leitura para reconhecimento de unidades de sentido da língua (aspectos discursivos, sintáticos, semânticos e lexicais...), aspectos paratextuais (elementos da composição que situam o gênero e suporte do texto) e elementos intertextuais (mobilização de conhecimento prévio) é imprescindível à sistematização da língua em sua totalidade<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Essa proposta materializou-se na interlocução com inúmeros professores especializados do Estado do Paraná, nas discussões que vimos realizando nos últimos dez anos sobre os desafios do ensino e da aprendizagem do português como segunda língua para surdos. Em 2003, este trabalho foi defendido sob a forma de tese de doutorado em letras, na UFPR (FERNANDES, 2003) e, nos anos posteriores inúmeros foram os momentos de discussão e reflexão junto aos professores de uma escola pública para surdos, em Curitiba. Às companheiras Lilian, Flávia e Lizmari que compartilharam comigo os desafios do letramentos dos surdos em suas salas de aula, agradeço a riquíssima dialogia.

<sup>6</sup> Em trabalhos anteriores (FERNANDES, 2003), propusemos sugestões de ‘roteiros’ de leitura que viabilizassem essa sistematização.

Com base nas reflexões realizadas até aqui, pode-se dimensionar a importância que as práticas escolares de letramento assumem para as crianças surdas, posto que envolvem um processo de dupla natureza: a apropriação da língua portuguesa e a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita.

O português é para o estudante surdo aquilo que se revela nas práticas de letramento nas quais ele está inserido. Por isso, há que se considerar que quanto mais diversificadas forem as experiências de leitura, maiores serão as possibilidades de apreensão da língua em sua riqueza de variedades. Disso resulta que a seleção dos textos nas práticas de letramento tenha como critério a abrangência de sua circulação social. O texto social delimitará o conhecimento lingüístico, objeto da ação escolar, e não o contrário. Se há um texto circulando socialmente é porque seu conteúdo está vinculado à realidade histórica que determinou sua produção: ele é fruto de uma intenção comunicativa real, destinado a um interlocutor e, justamente por isso, assume características composicionais e discursivas particulares

Reside aí um desafio na seleção de textos pelo professor, considerando que a língua que se apresenta em grande parte dos materiais didáticos está impregnada da tradição normativa e não reflete o movimento vivo dos falantes em suas interações diárias. Chamamos a atenção para esse aspecto que assume desdobramentos importantes na educação bilíngüe dos surdos.

O conceito de norma padrão, tal como se apresenta nos manuais gramaticais é uma abstração, à medida que não reproduz (se é que alguma vez já o fez) o ‘modelo’ de falante ideal a que se propôs. As inúmeras pesquisas sociolingüísticas realizadas sobre as variedades cultas utilizadas no português brasileiro (BAGNO, 2000; NEVES, 1998; FARACO, 2000; POSSENTI, 1998) evidenciam o enorme distanciamento entre o que

propõe a tradição gramatical como ‘norma culta’ e o que, de fato, ocorre nas práticas dos falantes de variedades cultas da língua, a chamada norma padrão.

Há um padrão lingüístico idealizado, sob a tutela normativa das gramáticas e manuais de estilo, que torna invisível a heterogeneidade da língua. Em contrapartida, há o padrão real manifesto pelos falantes cultos (conforme descreve o Projeto NURC) que se revela na oralidade e na escrita e que é condicionado por variáveis como gênero, faixa etária, nível cultural, sócio-econômico, condições de produção do discurso, enfim, pela heterogeneidade constitutiva da língua.

Permanece, assim, o desafio aos professores de surdos em oportunizar a imersão com textos que contemplem essa diversidade de possibilidades de realização da língua, a fim de que seja contemplada sua

dimensão discursiva, pela qual as expressões se relacionam com a situação real de sua produção, a dimensão semântica, pela qual as expressões se interpretam segundo o sistema cultural de representação da realidade e pela dimensão sintática ou gramatical pela qual se regram sistematicamente as construções da língua (NEVES, 1996, p. 41),

### **Considerações finais**

Este trabalho buscou elucidar algumas das dimensões sociais, políticas e teórico-metodológicas que repercutem na situação de bilingüismo das comunidades surdas brasileiras, analisando criticamente os paradoxos e disparidades que demarcam a trajetória escolar desse grupo cultural, historicamente narrado como deficiente da linguagem. O fato de os surdos assumirem sua diferença lingüística e lutarem politicamente pelo acesso à libras como língua materna os coloca na situação de ‘estrangeiros’ em seu próprio país. Pelo fato de não aprenderem a língua nacional como língua materna no seio familiar, tal como acontece com a maioria dos brasileiros, e comunicarem-se por meio de uma língua fundada em experiências visuais, porém

desconhecida e sem prestígio social, os submete a uma situação de invisibilidade no contexto escolar, em que se vêem no hegemônico universo monolíngüe da língua portuguesa. Nesse lugar de marginalidade, são reforçados os estigmas e estereótipos de sua condição patológica de linguagem por meio de avaliações arbitrárias e excludentes (FERNANDES, 1998).

Nossa reflexão conduz à possibilidade de retirar os sujeitos surdos da marginalidade lingüística (uma vez que é a exclusão econômica o elemento que determina a marginalidade social), desvelando alguns dos fatores que impedem a aproximação com um dos produtos culturais mais importantes da humanidade: a escrita. A defesa da educação bilíngüe como situação lingüística que demarca o território em que as práticas de letramentos envolvendo libras e português se situam não figura aqui como nova invenção metodológica para colonizar os surdos, levando-os a abdicar de sua língua de referência, à medida que se aproximam da língua majoritária.

Transitar nos domínios sociais em que circulam as culturas letradas, ainda que com a sensação de estranhamento, é uma possibilidade negada a milhões de brasileiros, sejam ou não surdos. As reflexões desenvolvidas neste trabalho sobre os desafios que habitam a educação lingüística dos surdos tiveram como objetivo criar novas possibilidades de simbolizar, de comunicar, de estar no mundo conhecendo o funcionamento das armas do outro na guerra discursiva, para com ele negociar novos sentidos e práticas sociais, fazendo da libras um dos elementos que conduzem ao diálogo intercultural.

## Referencias bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 2. ed. São Paulo : Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética.** São Paulo : Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 5 ed. São Paulo : Hucitec, 1990

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo : Martins Fontes, 1992.

CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

FARACO, C. A.(Org.) **Uma introdução a Bakhtin.** Curitiba : Hatier, 1988.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização.** 4.ed. São Paulo : Contexto, 2000.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo.** As idéias do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar edições, 2003.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens:** é possível o diálogo entre as diferenças? Curitiba, 1998, Dissertação (Mestrado em Lingüística), Universidade Federal do Paraná.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. *In: Letramento. Referenciais em saúde e educação.* São Paulo: Plexos, 2006.

FERNANDEZ, M. P. Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños surdos. **Revista de Logopedia, fonología y audiolgia.** V.16, n.2, p. 79-85, 1996.

GOES, Maria Cecília R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais de sala de aula. *In: LODI, et al. Leitura, escrita e diversidade.* Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMEISTER, R. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. *In: SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngüe para surdos.* Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1-2.

**LEI Federal n. 10.436/2002.** Brasília : MEC, 2002.

LODI, A. C. B; HARRISON, K. M.P; CAMPOS, S. R.L. de; TESKE, (orgs.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas : Mercado de Letras, 1995

KLEIMAN, A. B. (org.) **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas : Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1. 103 p.

MAHER, Teresa Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** 4.ed. São Paulo : Contexto, 1996.

PERLIN, Gladis. T. Identidades surdas. In SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre : Mediação, 1998. p. 52-73.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SÁNCHEZ, C. Vida para os surdos. **Revista Nova Escola**, set./1993.

SÁNCHEZ, C. **Os surdos, a alfabetização e a leitura:** sugestões para a desmistificação do tema. Mimeo., 2002.

SÁNCHEZ, E. A aprendizagem da leitura e seus problemas. In: COLL,C.;PALACIOS, J.;

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

SOUZA,R. M. **Que palavra que te falta?** Lingüística educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. L. . As imagens do outro sobre a cultura surda. 1. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. v. 1. 118 p.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização.* São Paulo, Cortez,1995.