

SUELI DE FÁTIMA FERNANDES

**EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS:
IDENTIDADES, DIFERENÇAS, CONTRADIÇÕES E MISTÉRIOS**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração Estudos Lingüísticos, Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Maria de Souza

CURITIBA

2003



PARECER

Defesa de tese da doutoranda SUELI DE FÁTIMA FERNANDES para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Os abaixo assinados Carlos Alberto Faraco, Regina Maria de Souza, Ronice Muller de Quadros, Marília Gomes de Carvalho e João Alfredo Dal Bello argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS: IDENTIDADE, DIFERENÇAS, CONTRADIÇÕES E MISTÉRIOS”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

| Banca | Assinatura | Aprovado Não aprovado |
|---------------------------|------------|--------------------------|
| Carlos Alberto Faraco | | Aprovado |
| Regina Maria de Souza | | Aprovado |
| Ronice Muller de Quadros | | Aprovado |
| Marília Gomes de Carvalho | | Aprovado |
| João Alfredo Dal Bello | | Aprovado |

Curitiba, 09 de dezembro de 2003.

Prof.^a Marilene Weinhardt
Coordenadora

Verdade

*A porta estava aberta,
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda
a verdade,
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
Voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Chegou-se a discutir qual a metade
mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente
bela.
E carecia optar. Cada uma optou
conforme seu capricho, sua ilusão,
sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

(...) é a tradição do letramento o que impede ao outro o seu letramento? É a alteridade do outro o que proíbe ao letramento ser aquilo que pensamos que é? Somos, por acaso, reféns de um outro que não se submete as nossas formas de oferecer a língua? São eles um mistério e o letramento a forma de desvendá-lo?

Carlos Skliar (Minorias e letramento)

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é tarefa fácil, não pelo ato em si, mas pelo temor de não fazermos justiça ao esquecermos alguns daqueles que inspiraram a nossa ação nessa caminhada histórica que se iniciou há quatro anos.

Obviamente os que estão mais próximos de nós serão sempre citados, comemorados, denominados. Porém há tantos outros que se ofereceram ao diálogo, intencionalmente ou não, e fizeram parte dessa construção que também merecem nosso obrigada, mesmo que não sejam explicitamente lembrados.

Meu primeiro agradecimento está direcionado ao Ente Supremo. Porque acredito na força divina que dele emana e delimita nossos caminhos, nos conduzindo a determinadas escolhas que nos permitem ser e estar nesse mundo para cumprir uma missão cósmica.

Minha família, que é o alicerce mais forte de minha existência, me permitiu ser o que sou pela força afetiva que me impulsionou em absolutamente todos os momentos, com palavras de amor, de atenção, de entusiasmo, de orgulho, de doação. Pai e mãe, tenho certeza de que não seria possível sem vocês. Oda, Filipe e Gustavo, perdão pela ausência, obrigada pela doação e compreensão. Tudo o que me move resulta da importância que vocês têm em minha vida.

Minhas amigas e companheiras, obrigada por me fazer acreditar que eu tinha uma contribuição a dar, um projeto a consolidar, uma realidade a transformar no cenário educacional. Vocês alimentaram o meu desejo de continuar, de fazer valer a ética de minha verdade, ainda que não de forma absoluta. Josefa, Vera, Karin, Miriam, Lilian, Kelly (irmã-amiga), Rosani, obrigada pelo apoio incondicional.

Faraco, devo a você, um agradecimento especial, por aceitar compartilhar comigo mais esse desafio, sob o risco de tornarmo-nos reféns da circularidade de nossos próprios pontos de vista. Pela indescritível força de sua voz em meu trabalho, pelo belíssimo exemplo de sabedoria e humildade do

mestre que você se tornou em minha caminhada, pela indelével marca que você deixou em minha vida acadêmica e pessoal, gratidão eterna.

Às amigas Regina Maria de Souza e Rosita Edler Carvalho, interlocutoras de meu texto em construção que, sabiamente, souberam conduzir o meu olhar por novas paragens, tecendo críticas e comentários que permitiram ressignificar a minha mirada, meu agradecimento sincero.

Às professoras paranaenses que se permitiram dialogar comigo por meio de seus depoimentos, mesmo a despeito das interpretações equivocadas que seus posicionamentos poderiam gerar, meu muito obrigada.

À Universidade Federal do Paraná, representada por seus professores e funcionários, palco da confluência de todas as vozes que povoaram as minhas incursões na vida acadêmica, desde a graduação em 1984, um agradecimento cidadão da possibilidade de crescer e avançar por novas searas do conhecimento científico. Por não negar a minha origem e acreditar que a universidade pública e gratuita representa uma das poucas possibilidades de promoção pessoal e profissional dos filhos das classes populares desse imenso país, tão absurdamente desigual, agradeço a oportunidade de poder chegar até aqui.

Por fim, aos surdos, que se conformam ou não à alteridade por mim narrada, o meu mais profundo respeito e solidariedade nas lutas desencadeadas pelo reconhecimento político de sua diferença, na construção de uma cidadania bilíngüe no Brasil.

*Meu discurso é o lugar de encontro de vozes milenares.
Quantas vozes o povoam? Dezenas, centenas, milhares...
De que tempo? De todos os tempos.
De que verdades?
De todas as verdades e meias-verdades.*

Sueli Fernandes (outono de 2003)

RESUMO

Neste trabalho apresentamos um conjunto de ensaios sobre a educação bilíngüe para surdos tomando-a como um tema não apenas encerrado em teorizações lingüísticas formais, mas aprendendo-a em redes discursivas mais amplas, estabelecendo o diálogo com outras áreas de conhecimento como a Pedagogia e a Antropologia, a fim de que pudéssemos delimitar uma arena de confronto dos múltiplos discursos envolvidos em sua significação. Nosso estudo está organizado em duas partes, compreendendo, a primeira, dois ensaios voltados à análise crítica das bases epistemológicas sobre as quais estão assentados os principais discursos sobre a Surdez e os Surdos, neste momento histórico, e suas incursões axiológicas, relacionadas às identidades/alteridade surda e à educação bilíngüe, de modo geral. Somando-se à reflexão teórica, direcionamos nosso olhar, na segunda parte do trabalho, às perspectivas metodológicas do ensino de português como segunda língua para surdos, valendo-nos de uma pesquisa de campo desenvolvida com professores que trabalham em escolas comuns e especiais, no Estado do Paraná. Buscamos realizar uma análise de seus discursos e do que eles revelam sobre a prática, considerando-se as múltiplas variáveis envolvidas na implementação da proposta de bilingüismo, com ênfase às reflexões voltadas à aquisição da língua de sinais, como primeira língua, e do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua. Como forma de superar algumas das contradições identificadas e oferecer caminhos alternativos às práticas vigentes, nos ensaios que desenvolvemos propusemo-nos a avançar para os domínios metodológicos acerca do tema, propondo um conjunto de diretrizes voltadas às práticas de letramento no contexto da educação bilíngüe para surdos. Como pano de fundo à exegese que delineou a base epistemológica e teórica de nosso trabalho, buscamos a contribuição do pensamento bakhtiniano, encampando seu principal axioma que estabelece a relação dialógica - e as múltiplas vozes dela decorrentes - como essencial na constituição dos seres humanos. Somam-se ao diálogo com Bakhtin as vozes de autores que discutem as teorias críticas em educação, nas quais é enfatizado o papel exercido pela linguagem na constituição de práticas de significação, situando sua polivocalidade nos conflitos sociais e históricos que a originam.

Palavras-chave: surdez, educação bilíngüe, português como segunda língua, práticas de letramento; políticas públicas.

ABSTRACT

This work examines a group of essays on bilingual education for deaf people, a theme that is not seen as solely enclosed by formal linguistic theories, but situated in wider discursive nets and establishing a dialogue with other areas of knowledge such as Pedagogy and Anthropology, so that we can delimit the area of confrontation of the multiple discourses involved in its signification. The research has been divided into two parts. The first one deals with two essays regarding the critical analysis of the epistemological bases which support the main types of discourse on Deafness and Deaf people, in this historical moment, and its axiological incursions, related to the deaf identities/alterity and bilingual education in general. In a second moment, adding to the theoretical considerations, attentions are directed to the methodological perspectives for teaching Portuguese as a second language to deaf people, making use of a survey carried out with teachers working in regular and special schools, in Paraná State. Those teachers' discourses and what they reveal about their teaching practices were analyzed, considering the multiple variables involved in implementing the bilingualism proposal, emphasizing reflections related to the acquisition of sign language as a first language and the teaching/learning of Portuguese as a second language. As a way of overcoming some of the contradictions that were observed and offering different alternatives to the current practices, the essays developed propose an incursion into the methodological domains about the theme, offering a group of guidelines for the practices of literacy in the context of bilingual education for deaf people. In the background to the exegesis that directed the epistemological and theoretical basis of this work lies the contribution of the bakhtinian thought, encompassing its main axiom, which establishes the dialogical relationship - and the multiple voices that come from it - as essential to the constitution of human beings. Adding to the dialogue with Bakhtin there are the voices of authors that discuss critical theories in education, emphasizing the role of language in the constitution of practices of signification, situating its polivocality in the social and historical conflicts that have created it.

Key-words: deafness, bilingual education, Portuguese as a second language, literacy practices, public policies.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES..... | x |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 2. A SURDEZ É UM GRANDE PAÍS..... | 6 |
| 2.1 O 'LUGAR' QUE OCUPAM OS SURDOS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS..... | 10 |
| 2.2 O MULTICULTURALISMO CRÍTICO: A RESISTÊNCIA AOS DISCURSOS DOMINANTES | 15 |
| 2.3 DERRUBANDO FRONTEIRAS DISCURSIVAS OU APENAS MUDANDO-AS DE LUGAR | 20 |
| 2.4 A SURDEZ COMO UM GRANDE PAÍS: ATRAVESSANDO E DERRUBANDO FRONTEIRAS EM DIREÇÃO A UMA POLÍTICA DE IDENTIDADES..... | 26 |
| 3. EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA NA FORMAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE IDENTIDADES..... | 34 |
| 3.1 O BILINGÜISMO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS..... | 50 |
| 4. PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS..... | 73 |
| 4.1 PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS. O QUE HÁ DE NOVO? | 84 |
| 4.2 O QUE SE ENSINA E POR QUE NÃO SE APRENDE NAS AULAS DE PORTUGUÊS..... | 103 |
| 4.3 TRILHANDO CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA..... | 115 |
| 4.3.1 A leitura como atividade e as atividades de leitura..... | 136 |
| 4.3.2 Para além do léxico..... | 147 |
| 5 CENAS DE LEITURA E ESCRITA: NA ESCUTA DOS SURDOS..... | 150 |
| 5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO VISUAL DO TEXTO..... | 151 |
| 5.2 'LEITURA' DO TEXTO EM LIBRAS (ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO DE ELEMENTOS LEXICAIS, GRAMÁTICAIS E INTERTEXTUAIS)..... | 152 |
| 5.3 PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS SIGNIFICATIVOS RELACIONADOS À TIPOLOGIA E ESTILO/REGISTRO DO TEXTO..... | 154 |
| 5.4 LEITURA INDIVIDUAL / VERIFICAÇÃO DE HIPÓTESES DE LEITURA..... | 155 |
| 5.5 (RE)ELABORAÇÃO ESCRITA COM VISTAS À SISTEMATIZAÇÃO DE ASPECTOS ESTRUTURAIS..... | 157 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 177 |
| REFERÊNCIAS..... | 186 |

| | |
|----------------------|------------|
| ANEXOS. | 195 |
| ANEXO I. | 195 |
| ANEXO II. | 199 |
| ANEXO III. | 202 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1. MUNICÍPIOS COM ATENDIMENTO NO ESTADO DO PARANÁ. | 52 |
| GRÁFICO 1- SERVIÇOS ESPECIALIZADOS POR MODALIDADE E ESFERA ADMINISTRATIVA. | 54 |
| GRÁFICO 2 - FILOSOFIA EDUCACIONAL ADOTADA. | 57 |
| GRÁFICO 3 - CONHECIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS. | 67 |
| GRÁFICO 4 - FORMA DE COMUNICAÇÃO NAS AULAS. | 83 |
| QUADRO 1. | 125 |
| GRÁFICO 5 - ASPECTOS DO TRABALHO COM O PORTUGUÊS. | 131 |

1 INTRODUÇÃO

A discussão da educação bilíngüe para os surdos vem se delineando, nos últimos anos, num campo árduo de debates, engendrada em guerras discursivas que tentam estabilizar um significado na configuração dessa prática no território escolar, ora situando a deficiência, ora a diversidade, ora as diferenças no centro desse debate.

Por entendermos que as práticas discursivas emergem de relações sociais e materiais mais amplas que determinam e tentam fixar o 'lugar' do outro sobre o qual falamos, buscamos apreender e problematizar o objeto discursivo Surdez, e a multiplicidade de questões a ele relacionadas, em meio à rede de significações nas quais é produzido e significado.

Tomamos a educação bilíngüe para surdos como algo mais que um mero tema passível de teorização acadêmica, desvinculado das relações sociais que a constitui. A escolha desse objeto discursivo para o debate se deu justamente pela urgência de uma apreensão que suplantasse os limites da teorização unicamente pedagógica que, embora necessária, é insuficiente por si só. A opção por voltar nosso olhar para as questões de fundo envolvidas nos discursos sobre a educação bilíngüe para surdos se faz tendo em vista a consciência de que há sujeitos emaranhados nas redes de significação construídas ao redor desse objeto, prenes de respostas sociais e de práticas que lhes permitam uma compreensão mais clara do limites e das possibilidades históricas de protagonismo nas ações que são levadas a cabo em seu nome.

Para consolidar nossa intenção, nosso estudo está organizado em duas partes, compreendendo, a primeira, uma análise crítica das bases epistemológicas sobre as quais estão assentados os principais discursos sobre a surdez, neste momento histórico, e suas incursões axiológicas, relacionadas às identidades/alteridade e à educação bilíngüe. Foi nossa intenção demonstrar que as (re)configurações discursivas em torno do tema se dão a partir de múltiplos olhares e posicionamentos axiológicos, que acabam por tentar fixar as

representações sobre a alteridade surda em grandes narrativas, vinculadas aos interesses e relações de poder que pretendem conservar.

Para discutir essas questões, voltadas à compreensão das identidades culturais na pós-modernidade e suas relações com a sociedade e ideologia, em geral, e da Pedagogia, em particular, nos utilizamos nos ensaios **A surdez é um grande país** e **Educação bilíngüe: estratégia de resistência na formação de uma política de identidades**, de estudos desenvolvidos por GONÇALVES (1998), HALL (2000), MCLAREN (1997), WRIGLEY (1996), SKLIAR, (1997, 1998, 1999, 2000, 2001) e SILVA (1996, 1997a, 1997b, 2001b). Tais estudos, por seu caráter antropológico, contribuíram, significativamente, para a análise pretendida, à medida em que corroboram o papel exercido pela língua(gem) na produção de significações e representações sobre o outro, materializadas em discursos que contribuem para a manutenção ou para a transformação das relações de poder vigentes.

Já para as discussões relacionadas à educação bilíngüe para surdos, elegemos um duplo viés de análise, considerando tanto reflexões de natureza epistemológica, quanto aquelas de ordem teórico-metodológica, tendo em vista nossa intenção de problematizar, ainda que de forma sucinta, os reducionismos sobre o tema, que tão somente consideram a questão das línguas envolvidas nesse processo como aspecto privilegiado.

A fim de que pudéssemos inscrever as discussões sobre a educação bilíngüe para 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. Interessou-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.

Nesse âmbito, buscamos aproximações entre as concepções de **língua**, **identidade** e **subjetividade**, a partir da contribuição teórica inicialmente delineada

com base em HALL (2000), valendo-nos dos posicionamentos de KLEIMAN (1998), RAJAGOPALAN (1998), SIGNORINI (1998), REVUZ (1998) e SERRANI-INFANTE (1998).

Uma vez que a educação bilíngüe para surdos, na concepção aqui assumida, compreende o trabalho com a modalidade escrita da língua portuguesa, julgamos oportuna uma breve revisão crítica dos conceitos de letramento e alfabetização, apresentados por KLEIMAN (1995, 1998, 1999) e SOARES (1998), no intuito de relacionar tais propostas às práticas de ensino de língua portuguesa para aprendizes surdos.

Como pano de fundo à exegese que delineou a base epistemológica e teórica de nosso trabalho, recorreremos a uma 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, 1992, 2000, 2001a, 2001b, 2003) e WERTSCH (1991), de modo a promover não apenas uma análise crítica dos pressupostos que fundamentam as práticas de ensino de língua, mas, sobretudo, como princípio axiológico para a organização teórico-metodológica de nosso texto.

Somando-se à reflexão teórica realizada a partir dos autores por nós escolhidos, direcionamos nosso olhar, na segunda parte desse trabalho, às perspectivas metodológicas do ensino de português como segunda língua para surdos, como forma de construir uma crítica consistente, que conduzisse à superação das limitações das atuais práticas. Foram dois os ensaios nos quais nos lançamos a esse desafio: **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos** e **Cenas de leitura e escrita: na escuta dos surdos**.

Como ponto de partida à análise, buscamos identificar na voz dos professores que trabalham em escolas comuns e especiais, no Estado do Paraná, nos discursos oficiais sobre o bilingüismo e em outras vozes sociais, o conjunto de representações e concepções sobre os surdos, a surdez, o ensino de línguas e as questões metodológicas subjacentes à prática pedagógica. Buscamos realizar uma análise dos discursos e do que eles revelam sobre a prática, considerando-se as múltiplas variáveis envolvidas na implementação da proposta de bilingüismo,

com ênfase às reflexões voltadas à aquisição da língua de sinais, como primeira língua, e do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua.

Em relação, especificamente, aos depoimentos dos professores, valemos de um questionário como instrumento de coleta de dados cujo foco temático foi a educação bilíngüe e o ensino de português para surdos.

Nosso principal objetivo, nesse segundo momento, foi o de investigar em que bases teórico-metodológicas estão assentadas as experiências de ensino de português como segunda língua para surdos, uma vez que, segundo nossa compreensão, os processos de construção da escrita para esses alunos deveriam basear-se em elementos semióticos de natureza essencialmente visual, com destaque à mediação da língua de sinais, nesse percurso. Os dados que emergiram dessa realidade, nos permitiram configurar um quadro bastante preciso da realidade da educação de surdos no Estado, bem como as contradições existentes entre os discursos que se veiculam e a prática pedagógica que, de fato, se concretiza.

Como forma de superar algumas dessas contradições e oferecer caminhos alternativos às práticas vigentes, nos ensaios que desenvolvemos, buscamos empreender uma tarefa ousada e, no mínimo, perigosa, uma vez que nos propusemos a avançar para os domínios metodológicos acerca do tema.

Ousada pelo simples fato de não haver, no cenário nacional, interlocução acadêmica possível nesse campo. Foi um terreno movediço e angustiante, porque solitário, tendo em vista termos apenas anunciadas (porém nunca aprofundadas) as bases metodológicas em que se assenta o ensino da escrita da segunda língua (de modalidade oral-auditiva), a partir da mediação de uma primeira língua (de modalidade visual-espacial). Abdicar do terreno seguro da oralidade na condução metodológica da apropriação da escrita pelo aluno surdo, tomando a língua portuguesa em sua integridade, foi a principal contribuição metodológica que nos propusemos a desvendar.

Perigosa pelos possíveis efeitos de sentidos que possa gerar a apropriação desses princípios metodológicos, sem a necessária discussão ideológica das relações de saberes e poderes aí envolvidas. A leitura simplista

apenas de aspectos relacionados às diretrizes metodológicas do texto pode conduzir à narração da alteridade surda novamente subjugada à normalidade ouvinte, não mais pela imposição de sua oralidade, mas de sua hegemonia escrita.

Acreditamos na educação bilíngüe como uma possibilidade de vivenciar a pluralidade e a intertextualidade cultural, como um projeto de aproximação entre as diferenças. Não a vemos como um dispositivo pedagógico utilizado para fazer calar a alteridade surda na língua majoritária daqueles que podem se constituir como sujeitos na experiência oral-auditiva da língua portuguesa. A língua como lugar de encontro multicultural é o que nos permitimos sonhar nesse desafio que nos propusemos a enfrentar.

Enfim, é inevitável o caminho que percorreremos ao lançar nossa voz ao domínio social: o risco da réplica, da tréplica, da coalizão, da divisão, da dialogia...

2 A SURDEZ É UM GRANDE PAÍS ...*

"Você me abre seus braços e a gente faz um país..."
Marina Lima e Antonio Cícero

Não encontramos metáfora mais apropriada para iniciar este ensaio e tentar despertar no leitor, primeiramente, a perplexidade, seguida da consciência da complexidade e vagueza dessa definição.

Vale a pena considerar que não se trata de uma abordagem clássica sobre a surdez, uma vez que em tal proposta há uma tendência estabilizadora em relação aos sentidos que se pretendem consolidar em torno dos surdos e de sua subjetividade. Nossa tentativa é a de demonstrar que, mesmo sobre um tema aparentemente protegido pela neutralidade da ciência, está presente a guerra discursiva, engendrada por múltiplas vozes sociais que estão a edificar renovadas representações sobre a surdez, desestabilizando e deslocando certas significações absolutas ou pretensamente hegemônicas.

Trata-se, sobretudo, de um exercício em demonstrar que tais práticas discursivas estão imersas na heteroglossia, que mobiliza modos distintos de apreender e significar a realidade e estabelecer novas narrativas sobre a surdez, as quais subvertem e ameaçam a ordem dos discursos unificadores e monolíticos, até então, sobre ela autorizados.

Historicamente, as representações sobre a surdez obedecem à lógica imanente das grandes narrativas mestras, as quais sugerem um discurso matriz que deseja se impor sobre todos os outros, monopolizando significados, sem espaço para vozes dissonantes.

A fim de desfazer equívocos de compreensão que possam pairar, é necessário iniciar dizendo que a narrativa mestra sobre a surdez audiológica que produz sujeitos deficientes, limitados e incapazes, significados pela experiência de ausências – a da audição e da oralidade – é apenas uma das múltiplas vozes que estão a dizer e objetivar essa realidade.

O exercício de apreender sentidos mais amplos sobre a surdez nos faz buscar a compreensão de sua historicidade e singularidade, entendendo que

* Inspiramo-nos na obra de WRIGLEY (1996) para denominar o título desse ensaio.

nossa enunciação sobre qualquer objeto discursivo constitui-se a partir de um plurilingüismo social no qual estamos imersos, buscamos referências, consolidamos certezas, tecemos dúvidas, encontramos respostas, replicamos, dialogamos, constantemente, e constituímos nosso universo de valores ou nosso posicionamento verbo-axiológico.

Essas múltiplas linguagens sociais que são o pano de fundo (ou aura heteroglóssica) sobre o objeto de nossas enunciações é que oportunizam o dialogismo presente em nossos julgamentos de valor. O objeto discursivo Surdez está atravessado por uma rede de discursos, presentes na aura heteroglóssica, e é com eles que dialogamos:

(...) não apontamos diretamente para o objeto, mas nossos enunciados penetram neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos outros. E penetram nesta aura multidiscursiva (nesses milhares de fios ideológicos existentes tecidos em torno de qualquer objeto) em interações complexas, ora fundindo nosso enunciado com outros; ora recusando-os; ora redizendo-os (FARACO, 2001a, s/p).

De fato, o que constitui a materialidade do objeto discursivo é justamente sua relação com a existência histórica e social dos homens. Como esta existência não é única, homogênea e monolítica, os enunciados que nela se constituem estarão impregnados do plurilingüismo das vozes sociais que lhe são imanentes.

A noção de enunciado está, portanto, intimamente ligada a uma noção de voz, que significa que, quando falamos algo, esse falar está impregnado de valores, reflete um ponto de vista, ou no dizer de BAKHTIN (1988), uma voz social. Num enunciado, a voz responde, de algum modo, a enunciados prévios e antecipa as respostas a outros que o sucederão; portanto, posiciona-se em uma dada esfera da realidade social (WERTSCH, 1991, p.51).

A voz social sempre ecoará num contexto social – circunstanciado histórica, cultural e institucionalmente – jamais isolada de outras vozes. Todo signo tem um **multi-sotaque-social**, o que supõe dizer que, ao falarmos coisas, estamos **(re)significando**, fazendo escolhas, estruturando complexos verbo-axiológicos. Não assimilamos passivamente os significados prévios das palavras, as ressignificamos em cada enunciação, pois elas são construções históricas e sociais renovadas nas práticas discursivas:

uma palavra na língua é metade de alguém mais. Ela só se torna própria de alguém quando o falante a povoa (preenche) com uma entonação própria, um acento próprio, quando se apropria da palavra, adaptando-a à sua própria semântica e intenção expressiva. Antes deste momento de apropriação, a palavra não existe em uma língua neutra e impessoal (afinal, não é fora do dicionário que o falante consegue suas palavras!) mas antes ela existe na boca de outras pessoas, em contextos concretos de outras pessoas, servindo a intenções de outras pessoas: e é daí que devemos tomar a palavra e fazê-la nossa (BAKHTIN, 1990, p.113).

A palavra, desprovida de sua significação, fica reduzida apenas ao ato fisiológico de sua produção. É na inserção em dada esfera social que a palavra tornar-se-á fato da linguagem, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1990, p.95).

Justamente por conta de sua relação com as redes de significação em que são tecidos no meio social e material, os discursos não convivem harmoniosamente, eles confrontam-se ativamente em um movimento constante de tensão entre forças centrípetas – que se encaminham para a centralização e unificação verbo-ideológica – e forças centrífugas – que se dirigem à descentralização e desunificação–, dando vida às diferentes vozes sociais.

Assim,

cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante ativo (BAKHTIN, 1988, p.82).

A partir dessa mesma compreensão, tomamos a contribuição da crítica pós-moderna em educação. Esta versa sobre o papel da linguagem na produção de experiências ao pretender estabelecer uma epistemologia que permita às educadoras e trabalhadoras culturais¹, uma compreensão e problematização da questão das diferenças e da diversidade. Para tanto, ela enfatiza a indissociabilidade entre língua, poder e subjetividade, revelando que

¹ O tratamento de gênero adotado nos textos da crítica pós-moderna em educação não é apenas uma opção estilística, mas o reconhecimento da força e hegemonia das mulheres que historicamente têm sido excluídas nos modos de representação verbal dominantes, construídos em uma perspectiva androcêntrica.

as textualidades (significações) são práticas materiais, formas de relações sociais conflitivas. O signo é sempre uma arena de conflito material, bem como relações sociais competitivas (e também idéias). Podemos reescrever o signo como um processo ideológico formado a partir de um significante que se situa em relação a uma matriz de significantes suspensos ou historicamente possíveis. Em outras palavras, a diferença é politizada ao ser situada em conflitos sociais e históricos reais em vez de ser, simplesmente, contradições textuais ou semióticas" (EBERT *apud* MCLAREN, 1997, p.68).

Essa discussão remete à concepção de língua, tomada para além de um conjunto de estruturas abstratas, de relações entre significados e significantes ou da geração de regras infinitas das quais o sujeito faz uso na comunicação.

Língua é ação sobre o outro, é poder e transformação, saturada de conteúdo axiológico. É uma instância de construção da experiência, por meio da qual se instaura um processo de reflexão e significação sobre a realidade.

Nesse processo, a língua ocupa posição fundamental, na medida em que mobiliza experiências e vozes sociais que se articulam e entram em conflito na busca de espaços discursivos de poder e legitimidade. Sendo assim, temos que reconhecer que "ideologia não é apenas uma questão epistemológica a respeito do *status* de determinados fatos, mas sim a maneira pela qual discursos e sistemas discursivos geram relações sociais particulares, bem como as refletem (MCLAREN, 1997, p.143).

Esse conjunto de idéias demonstra que o que constitui a vida da linguagem não é o sistema de normas constituído de símbolos lingüísticos – o *minimum* abstrato da língua –, mas as forças ideológicas e concretas da vida real que veiculam, em relação indissolúvel com os processos sociopolíticos e culturais – seu *maximum* (BAKHTIN, 1988, p.81).

Dessa forma uma teoria das diferenças deve, necessariamente, refletir o movimento dos significantes não como o resultado de uma lógica imanente da linguagem, mas como o efeito de conflitos sociais que atravessam a significação. "Os discursos estão localizados entre relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento" (SILVA, 2001b, p. 44).

A partir dessas reflexões iniciais, pretendemos demonstrar que as grandes narrativas sobre a surdez estão imersas em relações de poder, instituídas nas práticas sociais, e são determinadas pelos diferentes pontos de vista que as atravessam. Portanto, ao enunciá-las, não estamos simplesmente fazendo

referência à determinada realidade, mas dialogando com as vozes sociais que lhes dão sentido nas redes discursivas e lhes atribuindo um 'lugar', um valor na hierarquia das relações de poder das práticas sócio-históricas (ZAVARDAZADEH; MORTON *apud* MCLAREN, 1997).

“Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais” (SILVA, 2001b, p. 47) e esse é um campo atravessado por relações de poder.

2.1 O 'LUGAR' QUE OCUPAM OS SURDOS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Retomando a metáfora que introduziu este trabalho, a surdez é um país cuja história é escrita de geração a geração. Em cada momento, essa história reveste-se de um caráter muito singular e específico, a depender do conjunto de representações a que os surdos estão submetidos nos discursos hegemônicos.

Conforme já tratamos em trabalho anterior (FERNANDES, 1998), até o século XIX podemos afirmar que a surdez foi discutida mais em termos sociais e pedagógicos, tendo em vista alguns documentos e registros históricos apontarem para o surgimento de uma pedagogia voltada para surdos nesse período. Prova disso são as práticas educacionais desenvolvidas que não tomavam a diferença lingüística relativa aos surdos como óbice à sua aprendizagem, mas como elemento enriquecedor na mediação desse processo. Exemplificam esse fato as experiências bilíngües desenvolvidas na França, entre 1700 e 1800, que trouxeram aos sujeitos surdos efetivas possibilidades de avanço acadêmico e participação social.

Entretanto, a partir daí, as práticas discursivas tomam um novo rumo fortemente influenciadas pelo poder da Medicina, emergente como ciência natural, acima de qualquer suspeita. A concepção patológica, já atribuída aos loucos e dementes pelo médico francês Philippe Pinel, estende-se a todos os diferentes, que passam a ser 'tratados' em sua diferença para não se constituírem em ameaça à normalidade.

Nesse período, assistimos ao que SÁNCHEZ (1990) passou a denominar a **medicalização** da surdez, e as conseqüências dessa concepção vêm-se refletidas em práticas que tentam suprimir a diferença como se suprime o sintoma de uma enfermidade. O objetivo maior da medicina, à época, era corrigir a anormalidade e evitar a manifestação das diferenças. E isto se realizou através da prática mais óbvia: fazer com que o surdo falasse como um ouvinte e impedir que se expressasse com sinais. De acordo com SKLIAR (1997a, p.111), “medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais”.

A concepção ou representação social predominante durante esse momento histórico pode ser definida, segundo SKLIAR (1997), dentro do **discurso clínico-terapêutico**, que assenta suas bases ideológicas sob a ótica da surdez estritamente relacionada com a patologia e com o déficit biológico, carente de métodos **reabilitadores** e de **tratamento terapêutico**, que se reverteram, pedagogicamente, em estratégias de índole reparadora e corretiva. Como decorrência de tal ponto de vista, estabeleceu-se uma identidade absoluta entre linguagem e fala, o que acarretaria, como interpretação inevitável, a idéia de que o déficit cognitivo seria diretamente proporcional à falta de audição, e a pessoa surda teria seu desenvolvimento intelectual condicionado às experiências desenvolvidas através da oralidade.

A concepção clínico-terapêutica constrói seus argumentos a partir de noções do corpo deficiente, da experiência de uma falta, da deficiência auditiva, da ausência da linguagem e, portanto, de raciocínio lógico-abstrato, relegando aos surdos um lugar menor, de subcultura, na ciranda das relações sociais. Essas representações foram geradas a partir de um olhar colonizador no espelho da normalidade daqueles que ouvem, essencializando a natureza patológica da surdez.

É interessante observar como esse discurso foi se constituindo ao longo da história em direção à unificação de uma voz social: ‘o ouvintismo’. Trata-se de um

conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte e reproduzir suas práticas culturais para ser 'aceito' (SKLIAR, 1998).

O movimento em relação à unificação do discurso sobre a surdez

ecoou em diversos setores da vida social, gerando efeitos devastadores com o aval e a cumplicidade da Medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais, dos familiares dos surdos, das professoras e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta (SKLIAR, 1998, p. 16-17).

A localização do discurso da surdez dentro da taxionomia médica representa, segundo WRIGLEY (1996), a legitimização da surdez como um alvo para a extirpação final por qualquer técnica médica, cirúrgica ou de controle que possa ser necessária. Prova disso, são as inúmeras pesquisas da engenharia genética, prometendo a 'cura' da surdez por meio da eliminação de genes defeituosos, ou das modernas tecnologias de implante coclear. Isso, sem mencionar a indústria altamente rentável dos aparelhos audiológicos que, sob o ponto de vista de algumas pessoas surdas, se constituem mais em um 'adorno' socialmente estigmatizado (a marca da deficiência), do que em um recurso tecnológico efetivo para cumprir as funções às quais se destina. Sabe-se que a imensa maioria dos surdos afirma não haver ganhos relacionados à qualidade dos estímulos auditivos recebidos, tendo em vista o grau significativo de perda que possuem.

Em seu conjunto, tais práticas materializam mecanismos de assimilação², nas quais o desvio da norma é conformado às exigências sociais, localizando a surdez em um corpo individual que necessita ser 'adaptado'.

Citamos WRIGLEY,

banida para as margens, situada na interseção da linguagem e da lei, a surdez cada vez mais é uma ontologia fora da lei, proscrita, uma existência caçada, uma experiência ou forma de ser que, por definição, escapa da biopolítica da nova eugenia. (...) Quanto tempo essa fugitiva ainda vai conseguir escapar da captura é uma pergunta cada vez mais feita. O que não está em questão, entretanto, é que as tentativas de erradicar a surdez

² Segundo MCLAREN (1997, p. 72-73,115), uma política de assimilação propõe uma norma invisível, na qual os sujeitos são levados a descorporificar-se, desnudar-se, desracializar-se, despir-se de sua própria cultura com o objetivo de tornarem-se cidadãos transparentes, em nome de uma falsa integração social.

continuarão a se intensificar, e as técnicas cada vez mais refinadas de vigilância tornam o risco de extirpação mais real do que antes (1996. p. 94).

As práticas nas quais o corpo tem sido aprisionado em parâmetros de normalização não são transparentes, elas se travestem da inquestionabilidade dos gêneros científicos, tornando-se invisíveis. Para Tomas Tadeu da SILVA (1997b), é essa invisibilidade da norma que faz com que ela nunca seja questionada, problematizada. No processo de estabelecimento de diferenças, que caracteriza a construção da alteridade, o outro é sempre o 'desvio' que constitui um 'problema': o branco, o heterossexual, o homem, a razão, o ouvinte, constituem, por assim dizer, a norma.

Nessa perspectiva, o outro é representado como fonte de todo o mal (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001), e qualquer definição que desestabilize as oposições binárias branco/preto, normal/deficiente, opressor/oprimido etc., nas quais o primeiro termo é sempre o privilegiado e designado como definidor da norma, representa uma ameaça às políticas de significação que justificam nosso modo de existir, de forma privilegiada, nessa dependência hierárquica (MCLAREN, 1997, SKLIAR 1998, DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

A estratégia segundo a qual a alteridade é utilizada para definir melhor o próprio território proíbe formas híbridas de identidade, desautoriza a troca, nega a usurpação do lugar que corresponde à normalidade. Precisamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.124).

A história da surdez está marcada por essa oposição binária 'ouvintes/surdos', a qual justifica a série de arbitrariedades e opressão em relação às suas manifestações culturais, impedindo o estabelecimento de uma política de identidade para os sujeitos surdos. Tais manifestações acabam sendo perturbadas e modeladas, a partir de um conhecimento social da surdez fragmentado e contaminado com a visão colonialista dos ouvintes, reconstruída de geração em geração, na qual, acima do sujeito, está a sua deficiência. Desse modo, a cada nascimento de uma criança surda, esse conhecimento é recriado, de forma que

cada família procura descobri-lo outra vez, originando o que WRIGLEY (1996) denominou 'as invenções diárias da surdez'. Assim, são revisitados, cotidianamente, os discursos dominantes sobre a surdez, veiculados pela ciência ou pelo senso-comum, que constituem uma única voz, a voz da centralização verbo-axiológica (BAKHTIN, 1988) da narrativa clínico-terapêutica.

Ainda que, por mais de um século, esse conjunto de representações e narrativas constituam os discursos hegemônicos sobre a surdez, e sigam estendendo seus tentáculos, fundamentalmente no meio educacional, isso não impede que os mesmos sejam contestados por vozes dissonantes que tentam consolidar novas configurações discursivas.

Em direção oposta à das forças centrípetas de unificação em torno de um discurso universalizante, uma política das identidades surdas vem se constituindo, retomando vozes silenciadas, com um forte apelo crítico e de resistência em relação às práticas ouvintistas.

A criação desse novo espaço discursivo, o qual vem sendo denominado de Estudos Surdos (*Deaf Studies*), constitui-se em uma possibilidade de problematizar os discursos hegemônicos sobre a surdez, buscando uma transformação nas representações dominantes em relação às identidades surdas, que as colocam no território da anormalidade ou da deficiência.

São inúmeros os autores, no mundo todo,³ a desenvolver uma teorização relevante a partir dessa perspectiva, configurando um espaço profícuo de debates sobre as grandes narrativas presentes na área, veiculadas seja no meio acadêmico, seja pelo senso comum. Sem dúvida, a partir desse debate estabelece-se um leque bem mais amplo para discussão das concepções relativas à surdez e aos produtos culturais de sua comunidade, como é o caso da língua de sinais, de suas manifestações artísticas, de suas múltiplas identidades, enfim, da **epistemologia da surdez**⁴.

³ Luis Behares (Uruguai) Silvana Veinberg (Argentina), Robert Johnson, Barbara Gerner de Garcia, Oliver Sacks, Harlan Lane, Carol Padden, Tom Humphries e Owen Wrigley (EUA), Carlos Sánchez (Venezuela), Jim Kyle (Inglaterra) Carlos Skliar e Regina Maria de Souza (Brasil).

⁴ Wrigley afirma que "a surdez não é uma questão da Audiologia, mas da Epistemologia, uma vez que esta remete às conexões entre conhecimento e poder", ou seja, quando determinado saber particular opera para

Esse processo de desunificação de vozes em muito se deve ao crescimento das comunidades surdas e ao movimento de resistência a todas as formas de colonialismo até então exercitadas sobre si, gerado em seu seio, denominado **movimento surdo**. O movimento surdo tem sido caracterizado como local de gestação da política de identidade surda contra a coesão ouvinte, através de lutas que objetivam, entre outras coisas, questionar a natureza ideológica das experiências surdas e descobrir interconexões entre essa comunidade cultural e o contexto social, em geral (PERLIN, 1998, p.70).

Os movimentos de resistência surda surgem para reverter discursos dominantes, estabelecer novas matrizes discursivas que recusam o rótulo e o estigma da incapacidade e tentar reverter relações de poderes e saberes sedimentadas, que relegam os sujeitos surdos a uma perspectiva de inferioridade.

A localização dos Estudos Surdos no contexto dos Estudos Multiculturais, realidade em alguns segmentos e instâncias do conhecimento institucionalizado, exemplifica o avanço alcançado em relação à tensão e ruptura da discussão da surdez no contexto historicamente obrigatório da Educação Especial, das deficiências e das patologias de linguagem (SKLIAR, 1998).

Pela importância conceitual e política do movimento multiculturalista na delimitação de um novo espaço discursivo para a surdez, passaremos a apresentar algumas de suas teses centrais.

2.2 O MULTICULTURALISMO CRÍTICO: A RESISTÊNCIA AOS DISCURSOS DOMINANTES.

De acordo com GONÇALVES (1998), em seu livro intitulado **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**, o multiculturalismo surge como um movimento de idéias resultantes de um tipo de consciência coletiva, o qual se opõe a quaisquer formas de 'centrismos' culturais. Seu ponto de partida é

estigmatizar e subjugar um grupo cultural específico. Nesse caso, o discurso médico-audiológico do 'especialista' revestido de 'cientificidade' sobre a surdez" (WRIGLEY, 1996, p.3).

a pluralidade de experiências culturais que moldam as relações sociais. Pode-se dizer que a **diversidade cultural** está no centro de suas preocupações.

Alguns o definem como estratégia política de integração social e outros como um corpo teórico que deve orientar a produção do conhecimento, principalmente o institucionalizado e veiculado pelas escolas, universidades, museus, mídia e meios de comunicação. Por esse motivo é que o espaço da educação institucionalizada, tradicionalmente marcado pela hegemonia da cultura euro-ocidental, venha abrigando, de forma privilegiada, as experiências multiculturais que mudaram o foco das pesquisas, introduzindo categorias teóricas e procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores do eurocentrismo (GONÇALVES, 1998).

Na perspectiva multiculturalista, a questão central da crítica pós-moderna é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade da diferença (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) e orientem para a liberdade e libertação. O fundamental é entender as diferenças não em sua natureza essencializada, mas como o produto de posições históricas desiguais e mediadas por discursos e relações sociais de opressão e exploração, sob o jogo do capitalismo tardio (MCLAREN, 1997).

Nas décadas de 60 e 70, o multiculturalismo ganha maiores dimensões, com o suporte teórico dado pelos estudos desenvolvidos pela Antropologia Culturalista, a qual realiza uma crítica à noção naturalista de raça que justificava a supremacia das civilizações européias. A mudança de paradigma embasa e prepara movimentos de protesto *contra os modelos de dominação cultural* vigentes, incorporando à luta multicultural grupos de negros, índios, mulheres, homossexuais e minorias étnicas, em geral. É justamente, segundo o autor, a adesão de outras formas de protesto cultural uma das principais ameaças de sua fragmentação interna.

A luta pelos direitos civis e a maior participação social de grupos marginalizados é a tônica do movimento multiculturalista. Neste porém, merecem destaque os movimentos feministas e de afro-americanos pela dimensão política

que alcançaram com sua militância e pela consistência obtida na construção de estratégias de resistência à opressão.

Uma articulação pós-modernista de resistência pode não apenas teorizar o lugar de onde os grupos marginalizados falam, mas também pode fornecer aos grupos um lugar a partir do qual eles possam mover-se para além de uma identidade étnica estreita e essencializada, uma vez que eles também têm uma posição nas condições globais da igualdade e justiça social (HALL apud MCLAREN, 1997, p. 75).

GONÇALVES (1998) ainda nos alerta sobre o risco de incorrerem em uma leitura linear do multiculturalismo, pois o próprio contexto socio-histórico no qual circula, França, Inglaterra, Espanha, Austrália, Estados Unidos e países da América Latina, nações política e economicamente tão dessemelhantes, demonstra a complexidade ao se tratar do significado do fenômeno, uma vez que os atores falam de lugares e situações diferentes, elaborando seus argumentos muitas vezes na lógica de seu próprio universo cultural.

Desse modo, tanto o multiculturalismo como a educação multicultural dele decorrente, não constituem um corpo único de idéias e práticas, visto que as bases sobre as quais são construídos advêm de múltiplas referências étnico-raciais, políticas, de gênero, de classe e, sobretudo, de ideologia. Nessa linha de idéias, MCLAREN (1997) aponta para o risco de os debates sobre o multiculturalismo tornarem-se mero efeito de retórica pela igualdade e pela mistura política, ocultando suas relações com a vida material mais ampla, na qual os efeitos sociais do capitalismo geram condições de sobrevivência subumanas e desiguais.

Soma-se a isso o risco de se consolidarem narrativas totalizantes, em que as marcas da identificação dos sujeitos são definidas em referenciais únicos, sejam étnicos, de gênero, de raça, religião etc. Esse conceito genérico de etnicidade ou raça estaria a salvo de toda intertextualidade e protegido na utopia de uma memória mítica de identidade estável (BHABHA apud DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

Em sua relação com as idéias pedagógicas, DUSCHATZKY; SKLIAR (2001) identificam ao menos três formas de 'tradução'⁵ do multiculturalismo.

A primeira delas é aquela que essencializa a diversidade dos grupos em alguns traços culturais e comemora o exotismo das diferenças nas atividades festivas escolares. As 'diferenças' são fixadas no currículo escolar em aspectos folclóricos, artísticos, musicais, gastronômicos, religiosos entre outros, com data para serem 'celebradas'.

Uma segunda perspectiva reduz a diversidade a uma abstração que incorpora as diferenças em uma grande categoria denominada 'necessidades especiais' que abriga tanto aqueles que trazem as marcas da 'anormalidade' em seu corpo ou conduta, como aqueles que, por condição sócio-econômica desfavorável, se encontram privados do consumo e de bens materiais (sem-teto, sem-emprego, sem-terra...). Tal perspectiva associa a exclusão ao déficit, à privação.

Por fim, uma última possibilidade seria aquela que estabelece um certo relativismo conceitual, sendo a significação da diferença e as práticas decorrentes (gestão institucional e políticas) dessa compreensão estabelecidas pela observação e identificação das minorias nas escolas e seus localismos culturais.

Em suma, todas as perspectivas apresentam o risco de transformar a educação multicultural à incipiente e confortável prática de 'hospedar' as diferenças em sua 'normalidade', constatando sua existência e atribuindo-lhes um falso direito à igualdade, sem reconhecê-las, de fato, social e politicamente.

Sintetizando o exposto até aqui, o multiculturalismo surge como movimento étnico de grupos culturalmente dominados, nos países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da identidade nacional, delineando-se como movimento político, apenas a partir da segunda metade do século XX. Essa mudança de enfoque acarreta transformações na dinâmica das relações socioculturais e nas práticas de significação de tais grupos.

⁵ A tradução é aqui significada enquanto mecanismo de **representação da alteridade** que dá inteligibilidade ao mundo e é produzida dentro de relações de poder. Por não ser neutra, gera conseqüências na vida cotidiana desses outros (SILVA *apud* DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

Com o multiculturalismo têm início os Estudos Culturais que se configuram em proposta pedagógica, disciplina curricular ou área de pesquisa instituída em algumas universidades, envolvendo, entre outros temas, os estudos negros ou afro-americanos. Pelo pioneirismo e evidente organização sociopolítica, os Estudos Negros (*Black Studies*) tiveram grande influência na sistematização de linhas de pesquisa voltadas às causas de outros grupos minoritários. Conforme discutido por SKLIAR (2001), o termo minoria nunca se refere a uma medida numérica de um grupo, já que, às vezes, alguns grupos representam quantitativamente uma maioria numa população. O que demarca o território majoritário e minoritário é um certo tipo de mecanismo de poder que promove a alterização do outro em uma condição menor – política, cultural, lingüística, ética ou moral – em uma relação entre dominantes e subordinados.

Particularmente, em relação aos Estudos Surdos, encontramos muitas aproximações dos pressupostos dos Estudos Culturais apropriados por essa linha de pesquisa, como a formação de um novo campo interdisciplinar na área das Ciências Sociais, o destaque à análise das relações de poder e colonização exercidas na sociedade, a reconstrução da história da comunidade e suas especificidades culturais, a ressignificação das práticas educacionais em função das necessidades e diferenças do grupo, entre outros.

Há, já, em alguns países, como é o caso dos Estados Unidos, uma crítica sistematizada às influências do multiculturalismo no âmbito de algumas comunidades de grupos minoritários, politicamente organizados.

O multiculturalismo dentro da comunidade dos surdos norte-americanos, por exemplo, ainda não é uma realidade, pois a energia dos líderes surdos e membros da comunidade está voltada para seu interior, para o fortalecimento e institucionalização de sua diferença: a língua de sinais. Seus esforços estão direcionados a demonstrar que não vêem a si próprios como deficientes, mas como um grupo lingüística e culturalmente diferente das pessoas que ouvem, pois seu mundo é visual. A coesão de seus membros em torno dessa idéia os faz perenizar a visão dicotômica de mundo na qual há uma única e 'verdadeira' oposição: a de surdos e ouvintes. A partir desse pressuposto, seus ideais são

continuamente renovados, pois a memória viva da opressão dos ouvintes ao longo da história, que esfacelou a produção cultural dessa comunidade, é o motor que os mantém em movimento.

De acordo com GARCIA (1999), isso se deve ao fato de os surdos acreditarem que a discussão das outras dimensões da diferença – etnia, raça, gênero – deva ser secundarizada em detrimento de uma luta maior de oposição ao mundo ouvinte, o real inimigo, e o direito a serem reconhecidos como uma comunidade bilíngüe/bicultural que utiliza o inglês e a *American Sign Language*. Além disso, supõe-se que discussões sobre a diversidade, dentro da comunidade, auxiliarão para a fragmentação e desmobilização de um grupo que já é minoritário.

2.3 DERRUBANDO FRONTEIRAS DISCURSIVAS, OU APENAS MUDANDO-AS DE LUGAR?

*Eu reduzida a uma palavra?
Porém, qual palavra me representa?
Uma coisa sim que eu sei é que eu não sou meu nome.
Meu nome pertence aos que me chamam.
Porém meu nome íntimo é zero.
É um eterno começo que interrompe
sem parar minha consciência de começo.*

Clarice Lispector (Um sopro de vida)

Há um movimento politicamente organizado da comunidade surda representado por uma entidade denominada *World Federation of the Deaf – WDF*, com sede na Finlândia, cuja diretoria é composta por militantes surdos de diversos países, representantes de associações nacionais de luta pelos direitos das pessoas surdas. Seu trabalho é desenvolvido em relação intrínseca com a ONU, UNESCO, OEA e OIT, no sentido de “realizar um trabalho conjunto que garanta os direitos culturais, sociais e lingüísticos dessa população em todos os continentes” (FENEIS , 2000, p. 4).

No Brasil, particularmente, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, com sede no Rio de Janeiro e três escritórios regionais⁶, há quinze anos, realiza um trabalho direcionado à defesa dos plenos direitos de expressão e participação na vida social e mantém intercâmbio constante com a WDF, recebendo desta informações científicas de diferentes áreas, bem como orientações sobre as principais agendas socioculturais e políticas a serem implementadas. Há alguns anos, as idéias e lutas da FENEIS vêm sendo divulgadas por meio de uma publicação semestral intitulada **Revista da FENEIS**, que tem uma tiragem de 5.000 exemplares adquiridos pelos assinantes em nível nacional.

São formas inéditas de se trazer à discussão uma nova concepção da surdez e dos surdos como partícipes de uma comunidade politicamente organizada, compartilhando crenças, valores, lutas e especificidades lingüísticas e culturais.

Ocorre que, mesmo a despeito de todas as mudanças ocorridas nas práticas discursivas relativas à surdez, que tentam produzir movimentos de resistência a qualquer forma de colonialismo de grupos dominantes, há, em seu interior, contradições evidentes. Ao mesmo tempo em que esse movimento propõe a discussão da surdez sobre novas bases, que valorizem seus aspectos culturais e a diferença que a caracteriza e, decerto, a aproxima de outros grupos minoritários, igualmente marginalizados, os novos discursos mantêm-se em um formato homogêneo e universalizante e, até mesmo, preconceituoso.

Fato interessante é que os movimentos surdos de resistência ao colonialismo ouvinte estão construindo sua identidade em estratégias de alterização que elegem como seu 'outro' grupos igualmente marginalizados por suas características físicas e corporais, como é o caso de paraplégicos, cegos, ou, até mesmo, outros surdos, filhos de pais ouvintes, que desconhecem a língua de sinais, não compartilham das experiências socioculturais da comunidade surda e, conseqüentemente, não se constituem em seus representantes 'legítimos'.

⁶ Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. O Paraná iniciou as atividades de seu escritório no ano de 2002.

Desse modo, ao negar a existência cultural desses grupos acabam por reproduzir as mesmas estratégias de exclusão, estigmatização e subjugação a que foram submetidos historicamente pelos ouvintes.

Alerta SILVA:

uma política de contestação da ordem corporal dominante não pode ser construída através de divisões, mas de coalizões que se concentrem no questionamento das formas pelas quais todos os grupos sociais que não correspondem às diversas dimensões da "norma" são definidos e construídos como inferiores e desviantes (1997b, p. 5).

A configuração de um 'novo' conjunto de representações sobre a surdez se faz a partir da invenção de uma alteridade surda não mais unificada em um bloco monolítico, mas ainda engessada em fragmentos identitários. Há uma tendência de se construir um novo objeto discursivo essencializando a surdez em 'proto-identidades' representadas ou por (1) uma cultura global, ou como (2) uma propriedade original do sujeito ou, ainda, em (3) novas fronteiras e categorizações.

No primeiro caso, estão os ativistas surdos que tentam construir um universalismo baseado em experiências surdas comuns que transcendem a distinção de raça, etnicidade e nacionalidade. Exemplifica essa questão a tentativa de unificar a riqueza da língua de sinais, em uma língua internacional e artificial – o sinal internacional ou gestuno. Nesse grupo estão também aqueles ativistas intolerantes quanto à aceitação das variações regionais, próprias da dinâmica constitutiva da língua de sinais, rejeitando e estigmatizando variedades relacionadas aos usos populares ou rurais, favorecendo uma espécie de prescritivismo lingüístico e a construção do espaço normativo da língua.

Uma segunda tendência estabelece o critério lingüístico para o reconhecimento da identidade surda. Dentro das comunidades surdas o grau de perda auditiva é o que menos importa e o que é considerado como evidência básica para pertencer ao grupo e definir a auto-identidade é ter e usar a própria língua – a língua de sinais. Há, no grupo, uma distinção entre aqueles que são surdos 'nativos', não contaminados pelo mundo dos ouvintes, e os demais.

Essa defesa pela 'pureza' lingüística e étnica vem sendo uma das armadilhas presentes na construção de uma política de identidade, uma vez que

pode ser utilizada como mecanismo de inclusão e, ao mesmo tempo, de exclusão nas novas definições sobre a surdez. Muitos surdos a têm utilizado para excluir aqueles que não são surdos, são parcialmente surdos, ou aqueles que se tornaram surdos e não possuem o domínio da língua de sinais da comunidade.

Ou seja, ao negar-se o discurso de incapacidade sobre a surdez, propõe-se um novo objeto discursivo, no qual o que caracteriza a surdez é a utilização da língua de sinais, e os 'verdadeiros' sujeitos surdos – os surdos nativos – o fato de serem nascidos em famílias surdas e usuários dos sinais como língua materna. Dito de outro modo, há uma tendência a essencializar-se a diferença por meio da idéia da experiência autêntica da surdez, incorrendo-se no mesmo equívoco das práticas discursivas que se propuseram a desmistificar.

Por fim, um terceiro movimento que, mesmo a despeito de tentar romper com as representações da identidade surda "como objeto estático de autenticidade a ser trabalhada ou (re)descoberta, ao invés de ativamente produzida" (WRIGLEY, 1996, p. 45), acaba criando novas fronteiras, cujo produto são as fragmentações discursivas internas.

Retomando as discussões sobre as identidades surdas realizadas em nossa dissertação de mestrado (FERNANDES, 1998), convocamos as reflexões de PERLIN (1998) sobre o tema, bastante elucidativas quanto à necessidade do multifacetamento identitário. PERLIN (1998), ao focalizar a representação da identidade surda, afirma que ela se estabelece em relação ao seu outro igual, é uma identidade subordinada ao semelhante surdo, que se distancia da noção de corpo danificado, não se diluindo totalmente no encontro ou na vivência nos meios socioculturais ouvintes. Para a autora, deve-se considerar os surdos em relação à experiência visual e não à experiência auditiva, como frequentemente as representações dos ouvintes insistiram em lhes moldar. Face à presença do poder ouvintista, que lhes impõe regras e estereótipos nos quais a identidade surda é imobilizada, os surdos são tidos como incapazes, desprovidos de definição cultural e relegados a um lugar menor.

Dentre as categorias de identidades propostas pela autora estão: as **identidades surdas** – que se sobressaem na militância pelo específico surdo, que

tem consciência de ser definitivamente diferente e de necessitar implicações e recursos completamente visuais; **as identidades surdas híbridas** – pessoas que nasceram ouvintes e tornaram-se surdas e, portanto, conheceram a experiência auditiva e o português como primeira língua; captam a realidade de forma visual, estruturam-na em sua língua materna e expressam-se em sinais; **as identidades surdas de transição** – surdos criados na experiência ouvinte e que passam para a comunidade surda, ocorre a des-ouvintização, mas permanecem com seqüelas da representação da identidade anterior; **identidade surda incompleta** – surdos que vivem sob os poderes de uma ideologia ouvintista e negam a representação surda; e **as identidades surdas flutuantes** – manifestam os surdos conscientes ou não de sua condição, que querem ser ouvintizados a todo custo, desprezando a cultura e a comunidade surdas; não conseguem integrar-se aos ouvintes por falta de comunicação oral e nem aos surdos por falta da língua de sinais (PERLIN, 1998, p 62-66).

Embora essa categorização represente uma tentativa autêntica de desestabilizar o discurso monolítico da surdez audiológica, no qual o único lugar marcado para as diferenças está delimitado por graus e tipos de perdas auditivas que subordinam o sujeito surdo a uma alteridade representada pela ausência de audição e pelo distanciamento da normalidade logocêntrica dos ouvintes, ela está, também, comprometida pela força centrífuga da unificação discursiva.

A despeito da tentativa de imprimir aspectos socioculturais às novas configurações de identidade, permanecem os estereótipos e o engessamento das definições em modelos previamente concebidos do 'ser surdo'. É comum encontrarmos surdos adultos se autodefinindo a partir de tais configurações identitárias, essencializando sua natureza sócio-histórica em uma destas definições.

Enfim, o que se pretendeu demonstrar com essa análise foi a alternância de discursos e vozes que tentam estabilizar uma significação em torno do objeto discursivo Surdez. Do mesmo modo que os discursos clínicos, alguns dos discursos antropológicos sobre a surdez propõem-se a ser os únicos politicamente corretos, criando novos círculos viciosos que, além de não permitirem a autonomia

dos sujeitos surdos ao impedi-los de, por si só, construir suas próprias representações identitárias, impõem uma nova lógica nas relações de poder, agora não mais construída sobre a relação binária ouvintes x surdos, mas sim sobre a tríade surdos legítimos x ouvintes x demais surdos.

Eis a guerra discursiva que caracteriza o movimento de tensão na área da surdez, no momento atual. Por um lado, temos os discursos clínico-terapêuticos da Medicina e da Audiologia investidos pelo aval da cientificidade e da incontestabilidade, produzindo metanarrativas sobre a surdez ou um falso universalismo que a conduzem para uma noção de identidade única, monolítica, sem contradições. O sujeito surdo está 'desnudado' das características culturais que constituem sua diferença e sujeitado a discursos e práticas normalizantes.

Por outro lado, o conjunto de discursos sócio-antropológicos sobre a surdez que, embora busque negar e desfazer os rótulos deixados pelos discursos universalizantes da clínica, envolve os surdos em novas práticas de assujeitamento, nas quais eles seguem sem autonomia, sendo falados e pasteurizados em representações que substituem as fronteiras da deficiência pelas fronteiras da diferença.

Sintetizando essa reflexão, reafirmamos o posicionamento da crítica pós-moderna e sua apropriação do multiculturalismo na formação de políticas de identidade, nas quais é enfatizado o papel exercido pela linguagem na constituição de significados que contribuem para a manutenção ou transformação das relações de poder estabelecidas socialmente.

Para contribuir no debate sobre a formação de uma pedagogia das diferenças, a apreensão das práticas discursivas deve se dar a partir de relações materiais mais amplas, de modo a não imprimir-lhes apenas o caráter de uma teoria textual das diferenças, mas situando sua polivocalidade nos conflitos sociais e históricos que a originaram. Nessa perspectiva, compreende-se

a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e metafórico como forma de resistência (...) mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 1997, p. 123)

2.4 A SURDEZ COMO UM GRANDE PAÍS: ATRAVESSANDO E DERRUBANDO FRONTEIRAS EM DIREÇÃO A UMA POLÍTICA DE IDENTIDADES.

A mãe adentra o quarto e depara-se com o olhar curioso e angustiado da filha surda, adulta, diante do mapa-múndi. Seus gestos atropelam-se na ânsia de receber uma resposta que a oriente:

– Mamãe, os japoneses moram aqui no Japão; aqui é a Alemanha, o país dos alemães; a Itália é o país dos italianos; onde fica o país dos surdos mamãe? Qual é o meu país?

(Reminiscências da surdez)

Como uma tentativa de desunificação e descentralização das forças centrípetas da enunciação monológica dos discursos universalizantes, estão as narrativas metacríticas⁷ pós-modernas que, ao mesmo tempo em que constituem uma clara oposição a qualquer forma de totalidade⁸ discursiva opressora, edificam um novo discurso, que rejeita essências e busca a fragmentação, a ruptura e o deslocamento na alteridade surda.

A surdez, ao mesmo tempo em que constitui uma realidade histórica e social – exigências que caracterizam uma nação – não está encerrada em um território geográfico definido, delimitado por fronteiras; “é um país sem um lugar próprio. É uma cidadania sem uma origem geográfica” (WRIGLEY, 1996).

A idéia de país está tradicionalmente ligada à noção de identidade nacional – culturas nacionais em que nascemos e que se tornam uma das principais fontes de identidade cultural, o que nos define como brasileiros, norte-americanos ou sul-africanos. Ainda que a perspectiva de que o pertencimento a um estado ou nação tenha sido essencializada na natureza humana, e seja defendida por alguns autores, não é esse o ponto de vista configurado nas concepções pós-modernas sobre as identidades.

⁶ Agradecemos à Rosani Suzin por permitir que seu relato humanizasse o nosso trabalho.

⁷ A crítica pós-modernista de resistência (MCLAREN, 1997) repudia a necessidade de qualquer narrativa mestra, ou metanarrativa, uma vez que esta sugere a existência de um discurso matriz que deseja se impor sobre todos os outros discursos. Peter MURPHY 1991 *apud* MCLAREN (1997), propõe em seu lugar a narrativa **metacrítica** ou **metadiscorso** que busca compreender a sociedade enquanto uma totalidade, sem ser dominadora, buscando orientar discursos suplementares.

⁸ A noção de **totalidade** é central na crítica pós-modernista que a vê não como uma unidade orgânica, unificada e repressora, mas como um “sistema de relações e estrutura de diferença sobredeterminados por contradições sociais (EBERT *apud* MCLAREN, 1997).

De acordo com alguns dos estudiosos (HALL, 2000; MCLAREN,1997; SILVA, 1996) partidários das configurações identitárias da pós-modernidade, a identidade nacional não é constituída por conceitos estanques, naturalizados, mas sim construídos no interior de representações definidas no conjunto de significados edificados socialmente em práticas discursivas. Sendo assim,

"as pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia de nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade" (SCHWARZ *apud* HALL, 2000).

Esses sistemas de representação da nação são construídos de modo a consolidar nosso senso comum sobre o pertencimento a uma identidade nacional, seja sob a forma de instituições culturais – os padrões de alfabetização, a língua nacional, os sistemas educacionais, o hino nacional, entre outros, seja sob a forma de símbolos e representações:

uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades (HALL, 2000, p. 50-51).

Ainda, de acordo com Hall, há cinco aspectos presentes na narrativa da cultura nacional: em primeiro lugar, há a narrativa da nação, contada e recontada nas **histórias** e nas **literaturas nacionais**, na **mídia** e na **cultura popular**; em segundo lugar há a ênfase nas *origens*, na **continuidade**, na **tradição** e na **intemporalidade**; como terceira estratégia discursiva está a **tradição inventada** (HOBBSAWM; RANGER *apud* HALL, 2000), ou seja, um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica, que busca inculcar valores ou normas de comportamento através da repetição e da continuidade com um passado histórico adequado; um quarto exemplo é a narrativa do **mito fundacional**: uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante quanto mítico; por fim, uma identidade nacional é também baseada na idéia de um **povo** ou *folk*, **puro original** que raramente exercita o poder.

Há, desta forma, na análise realizada por Hall, uma forte tendência à estruturação de poder cultural que tende à unificação dos membros de uma sociedade em torno de uma identidade nacional, que anula e subordina as diferenças de classe, gênero ou raça, constituindo um 'dispositivo discursivo' que representa a diferença como unidade ou identidade centrada e unificada.

É oportuno esclarecer os sentidos atribuídos aos termos etnia e raça, nesse trabalho, uma vez que se distanciam daqueles comumente utilizados, que geralmente homogeneizam as características de um povo, em bases biológicas. Assumimos que não há qualquer nação que seja composta por um único povo, cultura ou etnia. As nações modernas são todas híbridos culturais. A apreensão do sentido de raça é significada por Hall como uma categoria discursiva e não biológica, organizadora das formas de falar, dos sistemas de representação e práticas sociais (discursos), que utilizam um conjunto de diferenças, geralmente frouxas e pouco específicas em termos de características físicas como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2000, p.65).

Conclui-se que a identidade não existe naturalmente, à medida que é construída pelos grupos sociais, representada em símbolos, imagens, memórias e narrativas que lhe dão unidade e a conformam em uma comunidade. A partir desses pressupostos enraizados na cultura, a forma privilegiada de construção de uma identidade nacional seria potencializada por meio de práticas discursivas, com ênfase à linguagem oral e escrita, veiculada pela tradição e cultura popular.

Desse modo, cabe-nos uma primeira consideração em relação à constituição dessa identidade pelos surdos. Salvo as raríssimas exceções nas quais os surdos têm acesso a experiências significativas de aprendizagem da língua oficial do país em que vivem, a questão da construção da identidade nacional, nos termos acima referidos, estaria sobremaneira prejudicada em se tratando desses sujeitos.

Seria oportuna uma indagação sobre como a identidade nacional pode ser constituída, mobilizando outros mecanismos semióticos, que não apenas aqueles que são tomados por nós como possíveis?

De que tipo de identidade nacional, edificada em práticas discursivas, estaríamos então falando, se os surdos são comumente narrados como incapazes e a surdez é vista, invariavelmente, como 'condição' negativa? Como são constituídas as práticas discursivas em torno de suas identidades?

Voltaremos a esse ponto, adiante.

O conceito de identidade na modernidade tardia ou pós-modernidade vem sendo problematizado, fazendo surgir novas possibilidades de representação que põem em colapso as velhas identidades do sujeito unificado da modernidade. Ao contrário das sólidas localizações em termos de identidade que caracterizaram o **sujeito cartesiano** do Iluminismo, como indivíduo masculino, centrado, unificado, dotado de extraordinária capacidade racional, ou do **sujeito sociológico**, que se opõe a qualquer traço de subjetividade que não seja forjado nas interações sociais deterministicamente, estão as representações descentradas e deslocadas do sujeito da pós-modernidade, conceptualizado como a 'celebração móvel' da identidade (HALL, 2000).

O sujeito pós-moderno é narrado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Sua identidade é definida historicamente, fruto das contradições e das formas pelas quais é representado ou interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam.

De acordo com HALL (2000), a mudança estrutural pela qual passam as sociedades modernas no final do século XX, ocasionada pelo processo de globalização, está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade e causando impacto à formação das identidades modernas, que estão sendo 'descentradas', deslocadas⁹, fragmentadas.

As características mais marcantes desse processo são a **extração** das relações sociais dos contextos locais de interação e sua reestruturação ao longo de novas definições de espaço-tempo e, principalmente, as **diferenças** –

⁹ Ernest LACLAU *apud* HALL (2000, p. 16) afirma que “uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros do poder”.

desarticulações das identidades estáveis do passado – que produzem novas posições de sujeito, móveis, provisórias, contraditórias.

Desse modo, as concepções acerca do sujeito humano, visto como uma figura discursiva e não mais biológica ou sociológica, é construída à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, ocasionando uma desagregação nas estruturas tradicionais, através de rupturas nos discursos do conhecimento moderno.

Dentre os avanços destacados por Hall na teoria social e nas ciências humanas estão a reinterpretação do pensamento marxista por Althusser, a descoberta do inconsciente por Freud, as noções sobre o significado, desenvolvidas por Saussure, a genealogia do sujeito moderno inaugurada por Michel Foucault e, por fim, o impacto do feminismo como crítica teórica e movimento social.

De acordo com o autor, esses movimentos contribuíram para operar mudanças conceituais devastadoras e desestabilizadoras à concepção do sujeito cartesiano, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas do sujeito pós-moderno.

Nessa linha de pensamento, discutimos as identidades surdas como uma construção móvel, plural e multifacetada, transformada segundo as representações nas quais o sujeito é interpelado nos círculos de significação e sistemas de representação cultural.

Ser surdo remete a uma construção permanente, na qual a identidade será sempre um construto sócio-histórico, um fenômeno intrinsecamente determinado pela natureza das relações sociais que se estabelecem entre os surdos e outros sujeitos sociais e étnicos. São os diferentes outros e os diferentes 'modos de ser' que permitem a elaboração de identidades, pois

a questão da construção da identidade de sujeitos sociais ou étnicos implica sempre multifacetamento, pois são muitos os "outros" que nos servem de farol no estabelecimento de nossa identidade, seja, repito, porque a eles desejamos nos opor ou porque com eles desejamos estar em consonância. Porque o fenômeno se realiza em múltiplas direções – direções estas muitas vezes contraditórias – devemos, mais do que nos preocuparmos com a "identidade do sujeito", estar atentos às "diferentes identidades" que o compõem (MAHER, 1998, p.117).

Disso se conclui que a concepção de identidade é tomada como “uma condição transitória e dinâmica moldada pelas relações de poder que, na percepção dos participantes, estão sendo configuradas na interação” (KLEIMAN, 1998, p.280).

Entretanto, isso não significa dizer que não haja espaços, lacunas para a criação de novas significações que (re)criem ou transformem processos de identificação, pois, caso contrário, toda e qualquer análise relativa à formação da identidade estaria fadada ao determinismo absoluto.

Muito embora as configurações em torno das identidades surdas tenham sido produzidas imersas na cultura do oral e do escrito, significadas em uma identidade nacional edificada na língua portuguesa e nas tradições por ela veiculadas, e tenham tido a possibilidade de constituição identitária reprimida e historicamente subordinada ao grupo de dominação, rebelaram-se e afirmaram-se no confronto ou no conflito nos meios socioculturais ouvintes. Mesmo estando as representações da alteridade surda mergulhadas em relações de poder assimétricas, foram desestabilizadas por movimentos que surgem como formas de resistência aos processos de atuação hegemônicos, como é o caso do movimento surdo, mobilizando outros mecanismos semióticos – como a língua de sinais – para serem narrados.

Assistimos atualmente à coexistência de múltiplas vozes dizendo a surdez a partir de diferentes ‘lugares’. O ‘ser surdo’ remete a um universo plural e multifacetado no qual convivem diferentes práticas de significação imersas em também complexas relações de poder. A construção da alteridade surda é uma invenção diária submetida ao intrincado jogo das relações sociais de produção no qual se insere.

Convivemos com diferentes modos de experienciar a surdez, oriundos das práticas sócio-históricas nas quais os sujeitos surdos constituem sua subjetividade. Há surdos que nasceram surdos em zonas rurais e jamais conheceram outros surdos que se constituíssem em farol para o diálogo identitário; há surdos que nasceram surdos e cresceram imersos em

representações ouvintistas, sendo narrados e representados pela incompletude de seu ser; para sua 'integração social' modelam sua identidade espelhando-se nas vivências das pessoas não-surdas, aprendendo a falar e 'ouvir', sendo-lhes negadas a experiência da língua de sinais; outros, ainda, que nasceram ouvintes, tornaram-se surdos e, portanto, conheceram a cultura do oral e do escrito e, também, da língua de sinais, constituindo sua identidade na fronteira das duas línguas; há surdos que nasceram surdos, conviveram com a imposição da língua majoritária, desde a infância, rebelaram-se em busca de uma identidade própria na qual a língua de sinais ocupa o centro das auto-representações e militam pela possibilidade de exercer sua cidadania bilíngüe no meio social...

Multiplicam-se essas experiências pelas possibilidades de vivências sócio-históricas em meios urbanos ou rurais, em pequenos ou grandes centros urbanos, em famílias surdas ou ouvintes, em processos educacionais monolíngües ou bilíngües, em países subdesenvolvidos, em desenvolvimento ou desenvolvidos, em culturas populares ou elitizadas, em meios sócio-econômicos favoráveis ou desfavoráveis, em grupos étnicos marginalizados ou privilegiados e assim por diante.

De concreto, o que queremos demonstrar é que qualquer tentativa de estabilizar os significados em torno dos surdos e da surdez estará filiada a um discurso anacrônico e facilmente contestável pela fragilidade de apreensão do objeto discursivo, por desconsiderar o movimento unificador/descentralizador presente no plurilingüismo social que impede a inércia e a hegemonia discursiva na rica dinâmica das vozes sociais.

Em suma, uma das características culturais mais marcantes da surdez é que nenhum 'lugar' está territorializado para a auto-identificação da comunidade, "os surdos são uma minoria invisível e amplamente distribuída, como a natureza democrática da surdez sugere. As circunstâncias dos surdos como uma minoria cultural, entretanto, deixam claro que o lugar não é intrínseco a uma identidade nativa" (WRIGLEY, 1996, p.36).

A surdez pode e deve questionar os limites do modelo etno e logocêntrico, que atesta a soberania das identidades nacionais que aprisionam os sujeitos em

estruturas pré-determinadas e engessadas, em direção à construção de novas práticas discursivas que façam ecoar vozes, até então, silenciadas.

3 EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE IDENTIDADES ?

“Tomar visíveis as armas do fraco pode bem aumentar a vulnerabilidade, ao invés da força.”

Owen Wrigley

Dentre as questões substantivas que imprimem à surdez um outro espaço discursivo, distanciado da ditadura da normalidade, está localizada a discussão em torno do direito a uma educação bilíngüe, significada a partir de práticas lingüístico-discursivas voltadas à construção de um espaço de resistência e edificação da identidade surda.

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. O estudo em questão irá considerar as demandas históricas e identitárias de surdos que querem se narrar a partir da identificação lingüística com a língua de sinais e que lutam para dimensionar um *locus* escolar para tais teceduras identitárias¹⁰.

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. Em trabalho anterior (FERNANDES, 1998), discutimos alguns dos pressupostos envolvidos na situação educacional atual dos surdos, que os colocam em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula, uma vez que o ‘lugar’ que ocupam em tais práticas lingüísticas é sempre o lugar do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber.

Nossa pesquisa demonstrou que mesmo sendo os estudantes surdos sujeitos extremamente ativos em seu processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa – que para eles funciona como uma segunda língua – são discriminados em seu processo de escolarização e marginalizados por avaliações

¹⁰ Agradecemos à Regina Maria de Souza, co-orientadora deste trabalho, a necessária lembrança da anúnciação dos sujeitos com os quais compartilhamos esses ideais e direcionamos nossa mirada.

arbitrárias. Ao ignorar a diferença lingüística relativa aos surdos, manifestada por um processo de comunicação visual, que tem na língua de sinais sua representação principal, as práticas avaliativas desenvolvidas no contexto escolar buscam, para os surdos, os mesmos resultados ou 'desempenho' esperado para os alunos ouvintes, desencadeando um processo de 'expulsão' silenciosa e velada.

No contexto atual, são inúmeras as produções científicas a dissertar sobre a necessidade de um projeto educacional que incorpore como princípio norteador a utilização da língua de sinais – língua natural dos surdos – em todos os contextos de aquisição e acesso à informação, seguida da aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua no currículo escolar, isto é, uma educação bilíngüe para surdos.

No entanto, a despeito desse consenso, essa prática ainda não se concretizou, na maioria das instituições escolares, por inúmeras razões. Fazemos aqui alusão à análise realizada por Regina Maria de SOUZA (1998) para a qual o bilingüismo praticado no Brasil, no caso dos surdos, é incipiente e acaba conduzindo ao monolingüismo. Dentre as inúmeras variáveis enumeradas por ela para contribuir para essa situação estão:

- a) a ausência de uma política lingüística oficial e séria de preservação da Libras, que contribua para a consolidação de seu *status* lingüístico e valorização nacional;
- b) as fortes pressões exercidas sobre os surdos para o domínio do português que, por efeito adverso, poderá ser o estopim desencadeador de movimentos segregacionistas, pelo encurralamento ideológico e lingüístico a que estão sendo submetidos;
- c) a necessidade de ações articuladas entre as organizações governamentais, não-governamentais, partidos políticos e comunidade em geral, para que a oficialização da Libras, em nível nacional, não seja apenas mais uma lei sem qualquer efeito prático transformador;

- d) a falta de uma política lingüística dentro da escola que atribua à Libras a qualidade de língua principal para o ensino – o que requereria, professores surdos e ouvintes fluentes em Libras;
- e) uma revisão curricular que contemplasse temas da área de Estudos Surdos, contribuindo para a constituição de identidades surdas mais sólidas e uma discussão político-ideológica da surdez;
- f) por força da política nacional da inclusão, alunos surdos tendo que concluir seus estudos em escolas monolíngües (nas quais todo o ensino é oferecido em língua portuguesa), sem a presença de intérpretes e sem ajustes necessários que levem em consideração a singularidade lingüística do aluno e cidadão surdo;
- g) a confinação da Libras a limitados espaços sociais, como associações de surdos, contribuindo para seu desconhecimento pela sociedade.

Esses são alguns dos mecanismos de aculturação utilizados pela escola que têm por conseqüência a destruição das diferenças: são ignorados os aspectos socioculturais e identificatórios da comunidade surda, atribuindo-lhe toda a culpa pelo seu 'fracasso' na aprendizagem.

Por acreditarmos que, pelo acesso escolar aos saberes historicamente construídos pela humanidade, os grupos minoritários, sejam lingüísticos, sócio-econômicos ou étnicos, apropriam-se de um dos poderosos instrumentos de luta pela cidadania, destacando-se entre eles o letramento, é que pensamos ser possível criar espaços de resistência nos quais haja lugar para um currículo que esteja, intrinsecamente, comprometido com a heterogeneidade e as diferenças culturais que compõem a realidade da escola.

O foco ou o espaço discursivo em que desejamos situar esse debate, considera a possibilidade de, mesmo em meio às contradições e forças conservadoras que fazem da escola um espaço normativo de unificação, podemos encontrar formas diferentes de abordar ou mediar o real, dando vazão a novas práticas e posicionamentos comprometidos com a pluralidade cultural. Nesse particular, está a possibilidade do desenvolvimento de práticas de letramento com

estudantes surdos que estejam voltadas às suas necessidades lingüísticas, o que envolverá, no mínimo, duas línguas em sua educação.

Ocorre que, nas práticas lingüístico-discursivas realizadas pela educação escolar, há uma concepção homogeneizante de língua, que desvaloriza os saberes anteriores à escola, que desrespeita as diferenças dos grupos minoritários e suas manifestações culturais, como é o caso da língua de sinais dos surdos. Por meio de práticas autoritárias, a escola prefere ignorar tais diferenças e a pluralidade cultural que lhes é peculiar, reforçando os rótulos e a visão estereotipada da diferença (FERNANDES, 1998).

Os estereótipos desenvolvidos sobre os surdos e a surdez, pautados sempre em imagens negativas, “que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural” (PERLIN, 1998, p. 55), conduzem para a formação de uma representação contraditória sobre si, o que não contribui para a sustentação de uma política de identidade.

Não é difícil supor como é complicada a questão de os surdos assumirem sua diferença e lutarem politicamente por seu reconhecimento, o que os coloca na situação de ‘estrangeiros’ dentro de seu próprio país! Compreender esse processo exige a reflexão sobre o ato político de educar, problematizando e desestabilizando os significados que os discursos sobre a surdez assumiram, historicamente, buscando formas de transformar as condições históricas e sociais nas quais eles foram produzidos. No meio escolar, isso significa priorizar uma educação que reconheça “a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos” (MCLAREN, 1997, p.146).

Essas questões constituem-se em pano de fundo ao estarmos discutindo as práticas de letramento de grupos sociais marginalizados, como é o caso de estudantes surdos, na medida em que “a perda de identidade desses grupos está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em consequência de um processo de deslocamento lingüístico na direção da língua dominante”(KLEIMAN, 1998, p. 268).

Não apenas nos estudos etnográficos e antropológicos, mas, também, nos estudos lingüísticos (RAJAGOPALAN, 1998; MEY, 1998; SIGNORINI, 1998; MOITA LOPES, 1998; KLEIMAN, 1998; REVUZ, 1998; SERRANI-INFANTE, 1998) o conceito de identidade vem sendo rediscutido, a partir de sua acepção tradicional, individual, totalitária e estável. Já não se admite, em tempos de globalização e multi/interculturalismo, falar em identidades essencializadas e desvinculadas das práticas sociais/discursivas nas quais se originam. A discussão em torno das identidades e, neste caso, especificamente, da identidade lingüística, deve estar saturada de 'posicionamento' verbo-axiológico, uma vez que nesse campo, como em qualquer outro da Ciência, não cabe a neutralidade.

Nesse sentido, é extremamente oportuna a discussão sobre a concepção de identidade e, particularmente, identidade lingüística, subjacente aos programas de educação bilíngüe, tendo em vista que o estudo desse constructo teórico pode nos auxiliar a compreender melhor alguns dos pontos polêmicos no processo educacional de surdos, principalmente no que se refere à aprendizagem da escrita.

De acordo com KLEIMAN (1998, p. 268), o ensino da língua-mãe do grupo dominante, em programas de educação bilíngüe destinados a minorias étnicas ou grupos socialmente marginalizados, pode se transformar em instrumento de colonização do currículo e, muitas vezes, coloca em risco a preservação das identidades minoritárias se não se constituir em lugar privilegiado para a reafirmação e o reconhecimento da identidade lingüístico-cultural do aluno.

As práticas de educação inclusiva, por exemplo, da forma como vêm sendo propostas institucionalmente, negam aos grupos minoritários o exercício de suas especificidades socioculturais, na medida em que acabam por celebrar a diversidade, apenas constatando a existência do pluralismo cultural, sem medidas efetivas para o reconhecimento político das diferenças no cotidiano da escola.

Homi BABHA *apud* MCLAREN (1997), analisando o discurso da inclusão social irrestrita, articula uma distinção importante entre 'diferença' e 'diversidade'. Afirma que esta última mascara as normas etnocêntricas, criando um falso consenso, no qual os grupos privilegiados ocultam suas vantagens ao defenderem

o ideal de uma humanidade comum, neutra, universal na qual todos possam conviver, harmoniosamente, sem levar em consideração as diferenças. Em contrapartida, ao conceber a cultura como um sistema de diferenças – históricas e sociais – praticadas por meio de uma política de significações, são apontadas as contradições existentes nas práticas de dominação, relacionadas às estruturas assimétricas de poder no grupo social, como estratégia para superá-las.

Podemos convocar essa análise na reflexão sobre as políticas educacionais nas quais estão envolvidos os alunos surdos. Ignora-se sua diferença lingüística, impondo-lhes uma educação mediada pela língua nacional – o português – desconhecida para eles. Sua língua natural – a de sinais – é silenciada, por vezes pela desinformação e desconhecimento e, por outras, pelo autoritarismo de práticas conscientemente logocêntricas. No processo, suas idiossincrasias, insistindo em tomar voz, são ridicularizadas e essencializadas em rótulos e representações negativas, marginalizadas pela avaliação escolar.

Desse modo, a ideologia que governa a prática pedagógica implicará, diretamente, na construção da identidade lingüística do outro que se apresenta ao professor, pois as trocas e relações interpessoais vivenciadas pressupõem tomada de decisão, posicionamento axiológico, que será unitário ou plural, repressor ou progressista, autoritário ou democrático, etnocêntrico ou multicultural, a depender do 'lugar do dizer'. Essa opção não é ingênua e, tampouco, impensada, pois "a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica. (...) qualquer impulso para repensar a identidade também terá de ser uma resposta ideológica a uma ideologia existente e dominante" (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42).

Há inúmeros fatores que devem ser discutidos, repensados e redimensionados no território escolar, a fim de que tenhamos programas de educação bilíngüe, que permitam ao outro fazer ecoar sua voz. Ou melhor, que todas as vozes tenham o seu lugar de valorização e reconhecimento. Tais programas devem não apenas pressupor o pluralismo cultural existente no seio social, mas oportunizar o diálogo social e o reconhecimento político das diferenças

que os constituem, a fim de que não se transformem em instrumentos de colonização e aculturação.

O que temos observado é que nas propostas de educação bilíngüe para surdos desenvolvidas no contexto nacional e, sobretudo, discutidas institucionalmente no âmbito das escolas especiais, a alteridade surda não se coloca como questão relevante. Na maioria das vezes, este conceito remete, tão somente, ao **respeito pela diferença lingüística**, traduzida pela língua de sinais, demonstrando o reducionismo extremo a que tem sido submetida a questão das identidades, subjacente às práticas de escolarização de pessoas surdas.

De maneira geral, a única discussão realmente importante é aquela que potencializa as questões lingüísticas, sobretudo, as relacionadas ao ensino do português, demonstrando que, na verdade, a língua de sinais constitui-se a panacéia para todos os problemas educacionais dos surdos e o caminho menos 'sofrido' para o acesso à 'verdadeira' e mais importante língua: a língua majoritária. Continuam-se a reproduzir as velhas práticas de assimilação da cultura dominante, agora travestidas em um discurso supostamente 'libertador' e 'politicamente correto'. No entanto, a língua de sinais segue ocupando um lugar secundarizado nas práticas lingüísticas desenvolvidas, estabelecendo-se um pseudo-reconhecimento da diferença.

Como podemos perceber, nas reflexões até aqui realizadas, um programa de educação bilíngüe não se sustenta apenas pela mera constatação da necessidade de um trabalho que envolva duas línguas no processo educacional, que é a definição que vem sendo privilegiada nas políticas oficiais e incorporada aos discursos dos professores. Se língua, cultura e currículo são espaços de produção de significação e de construção de identidades sociais (SILVA, 2001), onde se entrecruzam pontos de vista, relações de poder e efeitos de sentido, o empreendimento por uma educação bilíngüe comprometida em promover a legitimidade e a autoridade, até então negadas, a grupos minoritários exige posicionamento ético e político. Isso significa pensar para além das fronteiras estabelecidas pelas línguas envolvidas no processo.

Em nosso entendimento, as premissas implicadas nesse empreendimento deveriam envolver, necessariamente:

- a) a aceitação dos surdos como grupo que constrói aspectos de sua identidade lingüística e cultural pelo uso de uma língua natural – a língua de sinais – tal como outros grupos étnicos minoritários;
- b) o reconhecimento do estatuto científico da língua de sinais e sua incorporação à agenda de discussões das políticas públicas nacionais e ao currículo escolar;
- c) a superação da perspectiva clínica na educação de surdos, o que os submeteu/submete a uma pedagogia terapêutica nas práticas escolares;
- d) o reconhecimento do espaço prioritário dos adultos e profissionais surdos no processo educacional, favorecendo a formação da identidade das crianças e a vivência de aspectos culturais da comunidade surda;
- e) o estabelecimento de uma política de formação inicial e continuada de professores, em nível nacional, que contemple a questão da pluralidade cultural presente na escola¹¹;
- f) o domínio efetivo da língua de sinais por parte dos professores de surdos, em sua maioria ouvintes, necessário ao encaminhamento de questões essenciais à prática pedagógica como é o caso do aprendizado da língua portuguesa, por exemplo.

Em relação a este último ponto, vale lembrar que a maior contradição presente no processo educacional dos surdos é a ‘insistência metodológica’ no aprendizado de uma segunda língua – no caso o português – sem que a maioria

¹¹ Por certo pode haver uma armadilha simbólica presente nas políticas de capacitação. Por um lado encontram-se os interesses que governam tais políticas geralmente a serviço dos projetos oficiais centrados na primazia do mercado, nos quais a educação é vista como simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses (SILVA, 2001b). Por outro lado, há o risco de imobilizar-se a ação autônoma e transformadora do professor ao se depositar em tais práticas a solução para a resolução de todos os problemas da escola que serão materializados em ‘receitas’ de teorias e encaminhamentos metodológicos para dar respostas aos desafios impostos pela dinâmica das relações sociais (de poder) praticadas no espaço escolar. Mesmo assim, julgamos que os cursos de formação e capacitação profissional são, ainda, um dos *locus* privilegiados para a problematização de questões estruturais relativas à prática pedagógica, uma vez que há carência de outros espaços institucionalmente outorgados para esse debate.

dos alunos surdos tenha vivenciado experiências lingüísticas por meio de uma primeira língua – a língua de sinais.

É sabido que, em termos psicolingüísticos, faz-se necessário que o processo de aquisição da linguagem pressuponha o acesso, em tenra idade, a uma língua natural, a fim de que estejam consolidadas as bases para esse desenvolvimento. Esse processo não pode prescindir da interação plena e significativa com usuários dessa língua, o que favorece, também, a apropriação de seus aspectos culturais. Esta língua natural seria, para os surdos brasileiros, a Língua de Sinais Brasileira - Libras, utilizada pelas comunidades surdas dos centros urbanos, a qual apresenta uma estrutura gramatical tão rica e complexa quanto a de qualquer língua oral. Por apresentar uma organização estrutural decorrente de sua **modalidade gestual-visual-espacial**, tem sua aquisição garantida por crianças surdas que interagem com seus pares competentes lingüisticamente, nessa modalidade lingüística¹².

A questão do ensino de português **como segunda língua** é um dos aspectos mais desafiadores de um projeto educacional bilíngüe para surdos, tendo em vista as implicações que a assunção dessa premissa acarreta para a prática pedagógica e, em última análise, para as relações sociais que se estabelecerão, decorrentes desse fato.

Nunca se falou tanto no ensino de português para surdos, admitindo-se que para esse grupo de alunos, de forma diferente das demais pessoas, a língua portuguesa não seria uma língua nativa, mas sua segunda língua, ensinada/aprendida por meio de procedimentos semelhantes ao de uma língua estrangeira. Diante do espanto de alguns, da indignação de outros e da mais completa ignorância por parte da grande maioria dos educadores brasileiros (que é de quem se esperaria a competência nesse sentido), este segue sendo o discurso mais veiculado no meio especializado na área da surdez, atualmente.

¹² Não pretendemos desenvolver aqui uma teorização sobre a lingüística da língua de sinais, campo de pesquisa em franca expansão no cenário nacional e internacional. Lucinda FERREIRA-BRITO (1990, 1993, 1995, 1998), Tanya Amara FELIPE (1993, 1998, 2001) e Ronice Müller QUADROS (1995, 1997, 1998) encontram-se entre as lingüistas à frente dessa investigação no Brasil.

Assumir tal pressuposto traz uma série de implicações, não apenas do ponto de vista metodológico, mas, sobretudo, teórico, ideológico e político subjacentes à prática pedagógica. Vejamos.

Em primeiro lugar, afirmar que o português é uma segunda língua para os surdos, significa admitir que esse grupo constrói sua **identidade lingüística e cultural** pelo uso de uma língua natural – a língua de sinais. Essa língua é identificada, simbolicamente, por signos gestuais-visuais, organizados em um espaço tridimensional. Dito de outra forma, o fato de a língua de sinais ser uma língua visual-espacial, e não oral-auditiva como a grande maioria das línguas naturais, implica numa constituição de sentidos sobre o mundo diferenciada, acarretando especificidades culturais que colocam os surdos junto a outros grupos étnicos minoritários na luta pelo reconhecimento político de sua diferença lingüística.

Eis o segundo ponto. A ausência de uma política lingüística nacional que reconheça a diversidade lingüística presente no país, incorporando o movimento de reflexões, manifestações de idéias e experiências em relação ao ensino de língua materna desenvolvidos pelos estudiosos e pesquisadores da área nos últimos anos. Essa ação política traria contribuições significativas para o espaço escolar em relação às práticas vigentes, de modo que todas as vozes e variedades lingüísticas desse imenso país não fossem silenciadas em seu processo de escolarização, em detrimento da variedade padrão explicitada pelo poder centralizador da língua do Estado.

Temos, no mito da língua unitária, veiculado pela escola, no qual a norma padrão é imposta aos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, um exemplo de holocausto lingüístico de variedades não-prestigiadas. Tais práticas apenas contribuem para ocultar, sob o manto normativo, as questões das quais deveria se ocupar a escola nas aulas de língua. Articular a ação pedagógica à compreensão da realidade lingüística dos alunos e valorizar a prática das múltiplas linguagens e gêneros discursivos, a depender dos diferentes contextos de (inter)ação verbal nos quais estiverem envolvidos os alunos, conduziria a uma educação lingüística significativa e necessária.

Mesmo que as políticas oficiais não se ocupem, de forma maiúscula, do mosaico lingüístico presente nas diferentes comunidades de fala de países supostamente monolíngües, como é o caso do Brasil, faz-se necessário um olhar mais atento à riqueza cultural presente nos inúmeros contextos de interação dos falantes. Esta seria uma das ações necessárias à percepção e reflexão sobre uma realidade que não está presente nos livros didáticos, nos currículos oficiais e nos cursos de formação de professores de língua e com a qual nos deparamos no dia-a-dia das escolas: a língua majoritária imposta aos alunos no currículo escolar é pura abstração, na medida em que tenta impor ao falante um sistema de regras ideal, um modelo a ser seguido para garantir a comunicação 'perfeita' entre os falantes.

Esse encaminhamento impede a apreensão da riqueza e pluralidade inerente às cenas de interação verbal que conferem à língua dinamismo, movimento, metamorfose. Tomar a metamorfose como objeto de trabalho implica a superação do óbvio pelo professor. Significa pisar em terreno movediço; constatar que o que é hoje larva, casulo, será, amanhã, borboleta, sabe-se lá de que tamanho, forma ou cor.

Da interação com esse efêmero é que advém seu posicionamento: seja de encantamento, de envolvimento e valorização, seja de compreensão e de busca pelo Outro que se lhe apresenta. Essa não é uma atitude simples, pois significa abdicar do porto seguro dos padrões, para os quais já se tem respostas, e buscar a magia da descoberta na interação concreta, real. É o exercício da valorização da alteridade.

Enquanto isso não ocorre no ensino de língua materna, é um trabalho hercúleo estabelecer uma discussão entre os professores de segunda língua que apontem para uma reformulação teórico-metodológica em sua prática. Primeiro porque é sabido que grande parte dos encaminhamentos de ensino de L2 baseiam-se nos mesmos postulados e estratégias utilizados para a língua materna. E, segundo, em um país oficialmente monolíngüe não há espaço institucional escolar para o acolhimento de grupos bilíngües minoritários, como é o caso dos surdos, indígenas, ou comunidades de imigrantes, por exemplo.

Muito embora tenhamos alguns resultados, efeito das pressões de movimentos sociais de grupos lingüisticamente minoritários na defesa do direito de serem escolarizados na língua que funda suas comunidades, expressos nos discursos e textos oficiais que, aparentemente, parecem anunciar uma certa disposição governamental em acolher escolas bilíngües, não só para surdos, mas também para os filhos de imigrantes (SOUZA; CARDOSO, 2002), essa situação retrata um quadro ainda incipiente, apenas de 'recomendação':

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. (...) Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de língua portuguesa como segunda língua (BRASIL, 1998, p. 23).

Em relação aos grupos indígenas, após meio milênio de violência cultural e opressão colonizadora (levando-se em conta que, em 500 anos, 85% das línguas indígenas existentes à época do descobrimento desapareceram) podem ser apontadas algumas conquistas, se considerarmos as poucas e desarticuladas iniciativas de programas de educação bilíngüe indígenas no cenário nacional, além da alusão na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e das sugestões (quase imperceptíveis) nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural e Orientação sexual (BRASIL, 1997) sobre a necessidade de que a educação desses grupos seja realizada por meio de sua língua nativa, seguida da aprendizagem do português como segunda língua. É evidente que, embora positiva, nossa análise é superficial, pois desconsidera a qualidade e concepção subjacentes a essas propostas e reduz-se, tão somente, à possibilidade do reconhecimento da oferta de uma educação bilíngüe para os índios.

Quanto aos grupos de imigrantes, que se estabeleceram em diferentes localidades, principalmente no Sul do país, há programas 'oficiosos' de educação bilíngüe em prática. Nestes programas a comunidade organiza-se e abre escolas particulares que atendam às reais necessidades dos alunos, as professoras, membros comunitários, ministram as aulas, desde a Educação Infantil, na língua nativa da comunidade, procedendo ao ensino formal do português nas séries

iniciais do Ensino Fundamental, como segunda língua do currículo. É o caso no Paraná, por exemplo, dos imigrantes alemães das Colônias Vitória e Witmarsum, nos municípios de Guarapuava e Palmeira, respectivamente, ou de imigrantes holandeses como de algumas comunidades em Castro e Carambei.

Nos grandes centros urbanos, temos as escolas bilíngües voltadas ao atendimento de demandas específicas, resultantes das novas relações sócio-econômicas. Em Curitiba e Região Metropolitana, ilustram essa situação a implantação dos centros automotivos como a Renault e a Audi, o que implicou em uma ampliação da oferta de escolas bilíngües para atender aos filhos dos grandes empresários e dirigentes dessas organizações que se instalaram no Brasil.

No que se refere aos surdos, o que temos visto são iniciativas isoladas e particularizadas em escolas especiais, na sua maioria privadas, em alguns municípios brasileiros, as quais na última década tentam implementar um programa de educação bilíngüe. São práticas que ainda não possuem uma identidade própria ou um fio condutor comum, entretanto têm evidenciado uma série de aspectos decorrentes da singularidade do processo de bilingüismo na educação de surdos.

A oficialização, em nível nacional, da Língua de Sinais Brasileira – Libras, por meio da aprovação da Lei Federal n. 10.436/02, representa, certamente, o marco político para o desencadeamento de outras ações igualmente importantes para esses cidadãos brasileiros, no que tange ao seu processo de escolarização formal. Esse projeto permaneceu tramitando por muitos anos, ignorando a representativa mobilização social havida em favor de sua aprovação. As razões oficiais que obstaculizaram seu andamento não vêm à tona, embora façamos idéia das implicações políticas e ideológicas que o impediram de avançar.

Podemos, sem sombra de dúvida, comemorar a conquista dessa ação política para o resgate da cidadania da comunidade surda brasileira. Porém, do mesmo modo, nos questionamos sobre as implicações decorrentes do fato de os governos admitirem que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, devendo ser, portanto, sua **língua materna**, seguida do aprendizado do português como **segunda língua**.

O estabelecimento de políticas de base voltadas ao trabalho com hospitais e famílias a fim de oportunizar acesso precoce à língua de sinais, assim que for diagnosticada a surdez, integra as atuais agendas sociais dos governantes? Concebe-se, no atual sistema de ensino brasileiro, a mais remota possibilidade de admitir o direito cidadão a uma educação bilíngüe para os surdos?

De certo modo, já reunimos subsídios para avaliar as conseqüências políticas e institucionais dessa medida, pois, mesmo a despeito de a comunidade surda ter conseguido aprovar inúmeros projetos de lei, legitimando a utilização da Libras em instâncias municipais e estaduais¹³, muito antes da ação federal, não há, em nenhuma dessas localidades, um sério compromisso político em relação aos direitos lingüísticos subjacentes a essa legislação. A língua de sinais, e sua utilização em diferentes círculos sociais, passou a ser 'tolerada', sem ações sistematizadas mais efetivas que lhe atribuíssem um espaço privilegiado, ao lado da língua portuguesa, nos diferentes segmentos, com destaque à escola. De nada adiantará, portanto, termos o respaldo legal de mais uma lei em favor das minorias se não houver conseqüências para a vida social desses cidadãos.

Somando-se à inércia da Câmara dos Deputados nesse respeito está a do Ministério da Educação. Essa instituição, evitando o confronto ideológico (ao tentar conciliar pontos de vista contraditórios) ou tentando defender-se da inevitável cobrança da sociedade em relação à tomada de decisão que lhe cabe enquanto órgão gestor das políticas públicas, apresenta um documento¹⁴ que sintetiza a política nacional para educação de surdos, no qual delega aos pais a opção pela filosofia educacional mais adequada aos seus filhos: a **educação monolíngüe** (língua portuguesa) – ofertada na rede pública regular de ensino – ou a **educação bilíngüe** (língua de sinais brasileira e língua portuguesa) – ofertada em escolas especiais.

¹³ Minas Gerais (1991), Goiás (1993), Alagoas e Paraná (1998), Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Recife (1999), Santa Catarina. São Paulo/SP, Aracaju/SE, Curitiba/PR (2000), além de inúmeros outros municípios brasileiros (Dados da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis – Relatório anual de 2000).

¹⁴ Política Nacional para a Educação dos Surdos (BRASIL, 2001).

Ora, se tomarmos o percentual de alunos surdos matriculados no ensino comum (muito superior ao das escolas especiais), a concepção dos pais sobre a melhor filosofia educacional para os filhos – impregnada da visão clínico-terapêutica da surdez, vigente no último século –, as condições estruturais das escolas públicas regulares brasileiras e a possibilidade de oferta de escolas especiais para surdos (em tempos em que qualquer forma de segregação é veementemente discriminada pelos discursos oficiais da inclusão), não é difícil supor quão confortável é a situação do Governo Federal com seu atual posicionamento. Contudo, paradoxal mesmo é a sua postura diante da política lingüística sinalizada. Ao mesmo tempo em que concede aos surdos o direito de optar por uma educação bilíngüe – reconhecendo, portanto, sua condição lingüística diferenciada – nega-lhes a possibilidade de exercer esse direito ao apontar, no contexto da escola comum, a oferta da educação monolíngüe na escola pública regular. Ou seja, no único espaço possível de escolarização formal para a grande maioria dos estudantes surdos brasileiros, sua diferença é oficialmente ignorada.

Essa situação exemplifica o jogo discursivo no qual vemos refletida a indissociabilidade entre língua, poder e subjetividade na articulação de vozes sociais, gerando relações, quase sempre assimétricas. MCLAREN (1997) chama a atenção para as conservadoras políticas de pluralismo que ignoram as ações sociais de poder e privilégio existentes, propondo a falsa convivência, a harmonia e concórdia entre os diferentes em um mesmo espaço, no qual os indivíduos para tornarem-se cidadãos são ‘convidados’ a se despirem de suas características étnicas, lingüísticas etc.. Segundo ele, a diferença não pode ser negociada entre grupos culturalmente diversos, advogada por uma magnânima norma transparente, pois

diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferencialmente constituídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de “esferas culturais incomensuráveis e assimétricas (MOHANTY *apud* MCLAREN, 1997, p. 125).

Diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas, sociais, econômicas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais. As relações de poder não podem ser ignoradas (EBERT *apud* MCLAREN, 1997). Ignorá-las denuncia sempre uma ação conservadora, seja de forma explícita, por meio de um processo de hegemonia, de assimilação das formas dominantes, seja de forma implícita, pela confortável retórica da mera constatação da existência da 'diversidade', isto é da variação da norma, relegando-lhe um lugar menor nas relações de dominação.

É esse espaço de produção de grandes narrativas ocupado pelos discursos – neste caso o oficial – que necessita ser reconhecido pelos educadores/educadoras como um espaço discursivo de poder e legitimidade que gera relações sociais particulares, a fim de que seja compreendido, problematizado e superado por novas práticas.

Ao mesmo tempo, para que se reconheçam as matizes e conseqüências das relações de poderes e saberes instituídos, faz-se necessário buscar aproximações entre grupos cultural e historicamente diversos, a fim de que possamos transformar representações cristalizadas. O jogo das diferenças necessita de mesclas para haver mudanças no olhar dos inúmeros grupos envolvidos na interação verbo-axiológica. Qualquer estratégia de alterização que pressuponha o distanciamento, que repudie o necessário dialogismo entre as diferenças, conduzirá a julgamentos herméticos e com poucas chances de transformação das relações discursivas que se estabelecem. A aproximação das diferenças pressupõe um saber cultural que seja compartilhado, que contemple tanto as culturas silenciadas quanto as colonizadoras, que perceba no **intercultural** elemento constitutivo do **cultural**, pois evitar a destruição cultural do outro é a chave para ampliar e aprofundar o próprio (TODOROV *apud* VIÑAO, 1993, p.114).

É nesse sentido que vislumbramos a educação bilíngüe para surdos como um espaço de aproximação entre diferenças socioculturais de grupos distintos, revertendo as práticas de exclusão, rejeição, preconceito e marginalização a que os surdos estiveram relegados, historicamente. Precisamos entender a educação bilíngüe não como uma estratégia para a assimilação de diferenças e

silenciamento cultural em favor de grupos dominantes, mas como uma proposta de fazer valer politicamente a voz da comunidade surda, seus direitos e anseios (que não são homogêneos) em um projeto educacional que construa novas práticas de significação da surdez.

Em função de nosso interesse profissional e pessoal¹⁵ em relação aos caminhos percorridos pela política de educação bilíngüe estadual, passaremos a discutir, na próxima seção, aspectos relacionados à implementação do bilingüismo na educação de surdos, no Estado do Paraná.

Portanto, passamos a um novo nível de análise em que se considera o olhar e voz dos professores de surdos nesse processo, dialogando com seus discursos e representações, a partir da exegese apresentada até aqui.

3.1 O BILINGÜISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dentre os propósitos de nosso trabalho está o de investigar quais seriam as representações e vivências acerca das práticas de letramento, no contexto da educação bilíngüe para surdos e, particularmente, discutir em que bases teórico-metodológicas assenta-se o ensino de português nessas práticas.

Em busca dessa meta, julgamos oportuno conhecer o ponto de vista dos professores especializados que realizam o atendimento educacional dos alunos surdos, nas diferentes localidades do Estado. Uma vez que o contato direto, através de entrevistas, estaria inviabilizado pela distância e pelo grande número de professoras¹⁶ existentes, optamos por desenvolver um instrumento que possibilitasse às professoras expor as concepções, objetivos e reflexões sobre sua prática pedagógica, por meio de respostas a um questionário.

¹⁵ Integramos a equipe técnico-pedagógica do Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, responsável pelas políticas educacionais estaduais na área da surdez, desde 1992.

¹⁶ Doravante, ao nos referirmos às informantes de nossa pesquisa, daremos tratamento de gênero feminino, tendo em vista o universo investigado ser formado 100% por mulheres.

Como no Estado do Paraná o sistema educacional oferece uma vasta possibilidade de opções de escolarização formal para surdos, é necessário conhecer aspectos dessa realidade a fim de que possamos melhor caracterizar os informantes de nossa pesquisa.

Segundo dados estatísticos, obtidos junto ao Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação, referentes ao ano de 2002, dos 399 municípios do Estado, 223 oferecem algum tipo de atendimento especializado na área da surdez, o que corresponde a uma cobertura de 56%.

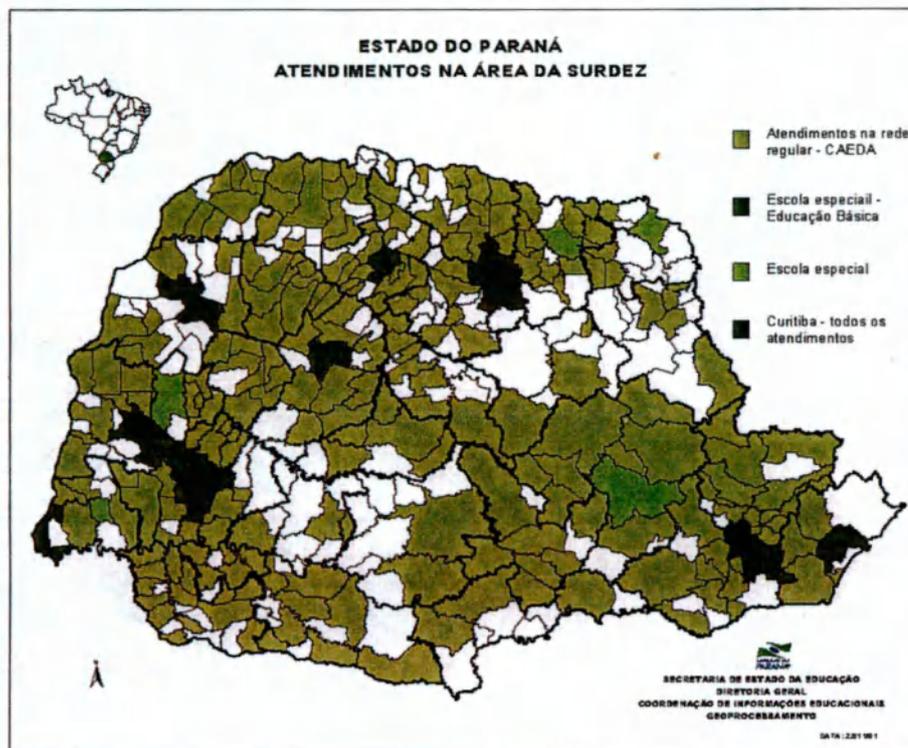
São 19 **escolas de educação especial**, localizadas em 15 grandes centros urbanos como é o caso de Curitiba, Ponta Grossa, Londrina e Maringá entre outros, sendo 11 delas escolas com Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Médio, e 8 delas instituições que funcionam apenas como serviços de apoio especializado aos alunos matriculados no ensino comum. Dos 3911 alunos surdos, absorvidos pelo sistema educacional, 1835 (46.9%) recebem atendimento nessa modalidade de ensino.

Dentre os serviços ofertados pelas escolas especiais, além daqueles de natureza pedagógica, estão os atendimentos terapêuticos (fonoaudiologia), assistenciais (apoio às famílias) e profissionalizantes (encaminhamento ao mercado de trabalho).

É importante destacar que, sob o ponto de vista das políticas inclusivistas oficiais, a escola especial representa uma das possibilidades mais segregadoras de atendimento educacional, uma vez que pressupõe a 'convivência entre os iguais'.

Os demais alunos – 2076 – estão distribuídos dentre os 236 municípios de pequeno e médio porte e são atendidos em outros programas especializados. Em torno de 43% deles (1684) recebem atendimento em **Centros de Atendimento Especializado na área da Deficiência Auditiva – CAEDA**, em turno contrário ao do ensino comum. Estes centros constituem-se em salas especiais que prestam atendimento exclusivamente pedagógico, de apoio à escolarização formal do aluno.

FIGURA 1 – MUNICÍPIOS COM ATENDIMENTO NO ESTADO DO PARANÁ



Fonte: SEED/CIE, 2001.

Uma outra possibilidade de escolarização mais 'integradora' desses alunos é o Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado – PERAE. Esse programa destina-se a alunos do Ensino Fundamental¹⁷ e caracteriza-se pela formação de turmas compostas exclusivamente por surdos. A única exigência é que os mesmos sejam usuários da língua de sinais e a professora regente seja especializada na área da surdez e bilíngüe. Embora seja uma das possibilidades mais viáveis de uma educação de qualidade para surdos, nas séries iniciais, uma vez que o seu direito à educação bilíngüe estaria resguardado, o programa funciona apenas em dez municípios, atendendo 130 alunos, o que representa apenas 3,3% do total da demanda.

¹⁷ Embora haja a possibilidade de atendimento também nas séries finais, atualmente há autorização de funcionamento apenas para programas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Como na grande maioria dos municípios os alunos surdos estão matriculados em escolas comuns, um dos serviços de apoio que vem ampliando-se e estruturando-se no Estado é o da atuação de **professores-intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa**, nas escolas ditas inclusivas. Esse profissional atua na intermediação comunicativa entre os alunos surdos e os demais membros da comunidade escolar, nas diversas situações de interação, com destaque à sala de aula. Embora esse serviço seja previsto para todo o fluxo de escolarização, atualmente há uma concentração de demanda nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, já que nesses contextos os alunos surdos são usuários plenos da língua de sinais e beneficiam-se da atuação desse profissional.

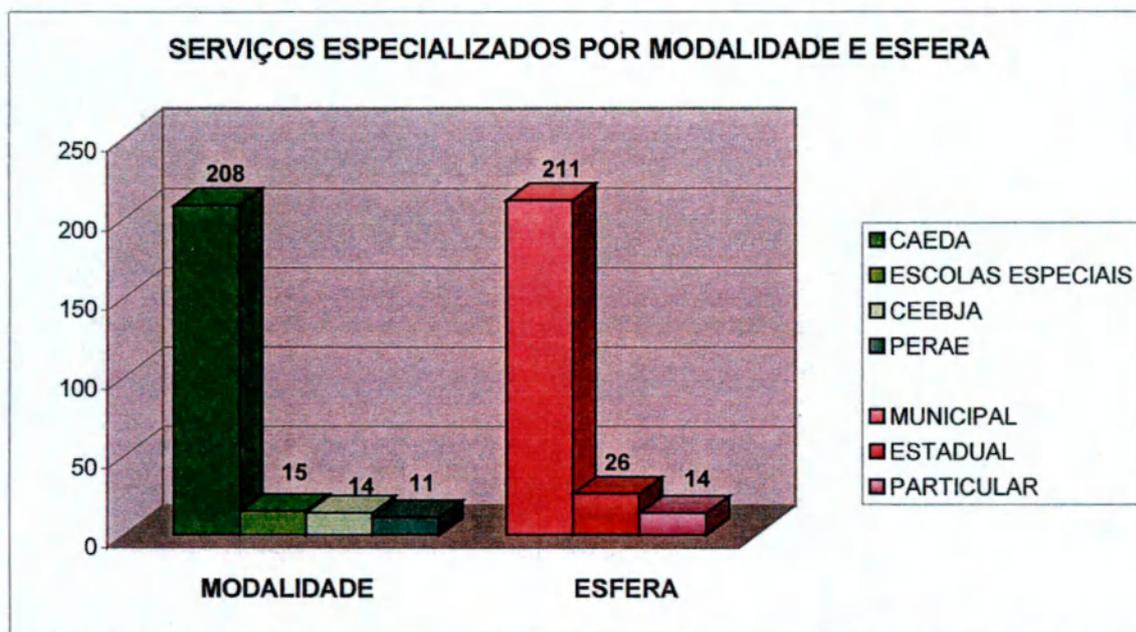
Além desses serviços, pelo excessivo número de alunos adultos analfabetos que, ou são egressos das escolas especiais e CAEDA's, ou nunca freqüentaram a escola, há o **Programa de Educação Especial Supletiva**.

Este consiste em um atendimento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e é realizado com acompanhamento de professora especializada na área da surdez. Os alunos são matriculados nas diferentes disciplinas que compõem o currículo dessa modalidade de educação, com aulas presenciais e semipresenciais, e recebem orientações do professor responsável pela disciplina com a mediação da especialista.

No gráfico 1, com exceção dos intérpretes, observamos os serviços especializados na área da surdez oferecidos no Estado do Paraná, por modalidade e esfera administrativa:

Como era nossa intenção ter uma leitura, o mais abrangente possível, desse universo, buscamos desenvolver nossa pesquisa em todos os contextos acima referenciados, a fim de que pudessemos obter indicadores que nos permitissem analisar se as práticas ou representações presentes entre as professoras estariam determinadas por variáveis relacionadas ao local de atuação, por exemplo, o que não se comprovou.

GRÁFICO 1 – SERVIÇOS ESPECIALIZADOS POR MODALIDADE E ESFERA ADMINISTRATIVA



Fonte: SEED/CIE, 2002.

A situação da pesquisa foi peculiar, pois aproveitamos a realização de um seminário temático na área da surdez, promovido pela Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial, que reuniu 320 professoras de todo o Estado. O evento foi realizado no período de 8 a 12/07/2002, no Centro de Capacitação da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, com o objetivo de ofertar subsídios teórico-metodológicos para a implementação de uma educação bilíngüe para surdos (sic).

Cerca de 80% dos profissionais especializados na área da surdez estiveram presentes ao evento, o que acarretou uma heterogeneidade e diversidade de experiências e caminhadas em relação ao tema proposto.

Por ser um ambiente 'contaminado' pela temática que pretendíamos investigar, uma vez que as atividades ofertadas envolviam a análise e discussão sobre o bilingüismo para surdos, o instrumento para entrevista foi distribuído após a abertura do evento para que as professoras ficassem à vontade para responder ou não ao questionário e devolverem-no no dia seguinte, antes do início das

atividades (palestras e oficinas). Foram distribuídos 320 questionários, dos quais em torno de 260 foram devolvidos¹⁸.

Como o instrumento foi organizado de modo a aferir dados quantitativos e qualitativos (anexo 1), foram elaboradas questões objetivas e subjetivas, estas últimas exigindo uma reflexão mais aprofundada das professoras, bem como de seu posicionamento em relação a questões estruturais envolvidas na educação bilíngüe, em forma de argumentação escrita. Talvez, por este motivo, apenas 127 instrumentos foram respondidos na íntegra, sendo por nós desconsiderados aqueles que apresentaram respostas apenas às questões objetivas.

Em tempos de transição nos paradigmas que regem os rumos do contexto geral da educação e, em particular, na educação de surdos, é necessário um complexo exercício de análise dos dados obtidos a fim de apreendermos a lógica dos posicionamentos apresentados, articulando-os aos discursos que compõem as grandes narrativas sobre a surdez, nesse momento histórico.

Desse modo, é nossa intenção tomar a enunciação das professoras na perspectiva dialógica, resgatando a sua voz na dinâmica da cadeia verbal já iniciada por outrem em dada esfera da realidade social (WERTSCH, 1991). A responsividade presente em sua enunciação está, de alguma forma, fundada em outros já ditos, respondendo-os, complementando-os, polemizando com eles. Nesse exercício, tentaremos constantemente ampliar o *zoom* de nosso olhar para as relações mais amplas que se estabelecem entre a voz das professoras e as demais vozes sociais e, com elas, constituem posicionamentos verbo-axiológicos que se entrecruzam em torno do objeto discursivo sobre o qual pretendemos refletir.

Ao nos apropriarmos da palavra das professoras, buscaremos evidenciá-la em meio à rede de significações na qual está imersa, identificando as implicações e contradições presentes em sua forma de apreender teoricamente a realidade e de nela intervir, buscando coerência com seu discurso.

¹⁸ O questionário utilizado serviu de base para a discussão desenvolvida em uma oficina ministrada por nós no evento em questão. Desse modo tivemos a oportunidade de confrontar, *in loco*, pontos de vista enunciados pelas professoras em suas respostas.

O foco central de nossa pesquisa foi o de investigar a concepção de educação bilíngüe presente no imaginário e na prática das professoras e, em especial, qual a natureza e a função atribuída ao ensino de português como segunda língua para os surdos, nesse contexto.

Mesmo que as boas novas da educação bilíngüe para surdos estejam consolidando novos discursos no campo educacional, muitas das velhas práticas pedagógicas ainda se encontram presentes, fazendo da escola um espaço eclético onde convivem 'harmoniosamente' a resistência da experiência tradicional e a irreverência dos novos fazeres.

Essa situação retrata a educação de surdos, nesse momento histórico, no meio especializado. Ao mesmo tempo em que a escola e inúmeras educadoras incorporaram à sua retórica o discurso em defesa de uma educação bilíngüe para surdos, a prática, de forma contraditória, aponta para velhas fórmulas e retrata uma realidade bastante desarticulada da natureza do discurso que se defende.

Esta é uma primeira inferência que podemos realizar dos dados colhidos. O discurso das professoras é otimista e vitorioso: 68% afirmam que a filosofia educacional desenvolvida em seu local de trabalho é a da educação bilíngüe. Dentre as alternativas apresentadas (oralismo, comunicação total, outra) a hegemonia na escolha da educação bilíngüe reflete o movimento de ruptura havido nos últimos anos com as filosofias educacionais que se aproximavam de uma concepção clínico-terapêutica da surdez.

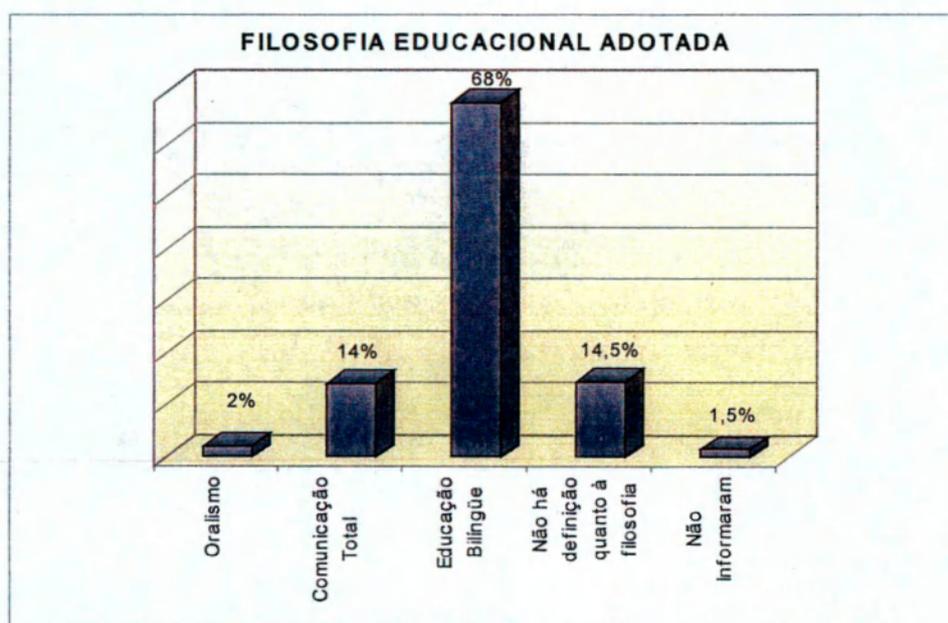
Fica evidente, na última década, a pressão de um novo discurso sobre a surdez que se encontra refletida no posicionamento assumido pelas professoras, exercida principalmente pela literatura especializada na área e pelos governos em suas políticas oficiais.

No Paraná, particularmente, desde 1995 a política de capacitação docente esteve voltada à implantação de uma proposta de educação bilíngüe no sistema de ensino, o que pode ser verificado no **Relatório das ações desenvolvidas pelo Departamento de Educação Especial – área da surdez:**

(...) Em conseqüência desta nova visão e dos investimentos realizados, houve uma significativa transformação na educação de surdos, no Estado do Paraná, tanto no que se

refere às questões ideológicas subjacentes à prática, como na qualidade da proposta de atendimento educacional aos surdos. Das múltiplas contribuições para essa mudança, os aspectos mais relevantes constituem-se na difusão dos modelos bilíngües/multiculturais na educação e o aprofundamento nas concepções sócio-antropológicas da surdez (PARANÁ, 1999, p.2).

GRÁFICO 2 – FILOSOFIA EDUCACIONAL ADOTADA



Do mesmo modo, em nível nacional, o MEC/SEESP, embora não assuma categoricamente o abandono às práticas de reabilitação oral e a possibilidade de atendimento em escolas monolíngües como política oficial, aponta o bilingüismo como proposta educacional adequada às necessidades diferenciadas dos alunos surdos. Dentre as metas estabelecidas para o Ensino Fundamental, no **Política Nacional para a Educação de Surdos**, figura a “utilização da educação monolíngüe ou bilíngüe como parte integrante dos processos de escolarização oferecidos” (BRASIL, 2001a, p. 8).

A totalidade dos eventos de capacitação ofertados na área, no período de 1995-2002, no Estado do Paraná, esteve voltada à discussão dos princípios e variáveis implicados na oferta da educação bilíngüe para surdos, tais como cursos de Libras (básico, intermediário, aprofundado), formação de instrutores surdos de

Libras e intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, reflexões sobre o currículo na educação de surdos, entre outros temas similares (PARANÁ, 1999).

Aliados a essas iniciativas, os movimentos sociais de pressão orquestrados pela comunidade surda, no Brasil e no mundo, em torno da necessidade do reconhecimento da situação lingüística diferenciada, que os aproximava de outros grupos étnicos minoritários e os distanciava dos grupos de pessoas com deficiências, foi determinante para adensar os debates em torno de novas práticas discursivas.

Em nosso Estado, houve a mobilização da comunidade escolar em favor da oficialização da Libras, em nível estadual, pela mediação da própria SEED/DEE, o que se deu por meio da aprovação da Lei Estadual n. 12095/98.

Do mesmo modo, um grande número de pesquisas e trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) foi publicado, no período de 1995 a 2002, discutindo a necessidade de um redirecionamento nos postulados teóricos e metodológicos vigentes nos últimos anos, na educação de surdos.

Como pode se perceber, o discurso oficial e o conjunto de práticas estabelecidas sobre a necessidade de uma educação diferenciada para surdos, assentados nos pressupostos do bilingüismo, propiciaram uma atmosfera envolvente sobre a opção politicamente correta em relação à proposta educacional a ser adotada oficialmente que, de certa forma, 'autorizou' o discurso atual das professoras.

Segundo dados da SEED/DEE, atualmente apenas uma das 20 escolas especiais na área da surdez posiciona-se oficialmente em favor de uma filosofia oralista de ensino, ignorando o deslocamento em torno das representações das identidades sociais instaurado. Essa atitude reforça a tese por nós apresentada, inicialmente, de que todo movimento em torno de determinado objeto discursivo é pleno de discontinuidades e rupturas e, ao mesmo tempo em que se desloca em relação à unificação e estabilização de um sentido, também se encaminha para a descentralização verbo-ideológica, dando vida a outras vozes sociais dispostas a estabelecer um novo olhar, uma nova verdade sobre o mesmo objeto.

Dentre as muitas outras vozes sociais, dissonantes do discurso aparentemente incontestável das diferenças e do multifacetamento das identidades, localizam-se as narrativas dos surdos 'oralizados' que buscam fazer valer a lógica de seus laços identitários, questionando, por exemplo, a representatividade da língua de sinais nessa definição. O mote para fazer valer sua voz foi a oficialização da Libras, em nível nacional. De um documento que circulou pela *internet*, buscando adeptos para um abaixo-assinado endereçado aos Senadores da República intitulado **Manifestação dos surdos oralizados**, tomamos alguns fragmentos que ilustram nossas considerações:

"Não sei se algum de vocês sabem da existência de surdos oralizados. Estes comunicam-se oralmente, sem problemas, embora alguns tenham dificuldade na fala e entendem por leitura labial. Como podem ver, nós, surdos oralizados, por nos comunicarmos oralmente, não usamos língua de sinais. (...) Nós, como ninguém, sabemos que somente a oralização amplia nossas possibilidades e iniciativas como qualquer ser humano e, por isso mesmo, acreditamos que somente o oralismo é capaz, como um todo, de nos incluir na sociedade, sem sermos marginalizados".

"(...) não concordamos com o fato de a língua de sinais ser a língua exclusivamente única do surdo. (...) sabemos perfeitamente que a língua de sinais é uma fonte de comunicação para aqueles surdos que, por motivos diversos, não alcançaram a oralização."

"(...) Só não vemos o motivo para aprendermos uma língua que não nos dará utilidade e que não nos identificamos com ela. É quase a mesma coisa que sermos obrigados a aprender Latim, uma língua morta."

"(...) na nossa opinião a língua de sinais é favorável à formação de guetos, uma vez que nossa sociedade majoritariamente ouvinte não sabe língua de sinais. "

"(...) Estamos aqui, pela primeira vez na História, reivindicando coisas mais importantes do que simplesmente legalizar uma língua de sinais, visto que muitos surdos não a sabem. Legalizar a língua de sinais vai nos acrescentar alguma coisa? Obrigar a maioria a aprender uma língua que eles mal vão usar é a solução?"

Quem fala nessa voz? Não seriam os milhares de discursos, tecidos nas relações de saberes e poderes entre surdos e ouvintes, que reafirmam a necessidade de aqueles estarem reproduzindo comportamentos socialmente aceitos, determinados pela normalidade da cultura dominante ouvinte? Quem fala é a identidade consciente do ser surdo, porém 'vítima' da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados? (PERLIN, 1998). Quem fala nessa voz são os surdos desejan-tes de encobrirem-se sob o manto invisível da normalidade ouvinte majoritária? Ou ainda, são os surdos

marginalizados por membros de sua comunidade por não serem portadores dos traços tidos como representativos da experiência legítima da surdez?

Não podemos nos deixar esquecer o quão complexas são as políticas de identidades. Geralmente somos tentados a analisar a questão tomando apenas como referência as oposições binárias mais óbvias, como é o caso de surdos x ouvintes e tentar estabelecer inferências a partir desse único prisma.

A multiplicidade de experiências em relação ao 'ser surdo' desafia a idéia de uma experiência legítima e essencializada sobre a surdez e nos conduz à possibilidade de discutirmos novas oposições, como é o caso de surdos x surdos.

De acordo com WRIGLEY (1996), ao longo de sua existência de exclusão e marginalização, os surdos desenvolveram táticas para evitar os traços negativos na definição da auto-identidade. Uma delas é separar-se do grupo cujos traços de diferença exercem um efeito mais negativo sobre o grupo social, em geral, e negar ou fugir da diferença. Muitos surdos escolhem agir e passar por pessoas que ouvem por várias razões: estar mais próximo das representações do corpo normalizado, estabelecido socialmente; afastar-se do estigma que as marcas explícitas da diferença (a língua de sinais, por exemplo) produzem no grupo social, ou ainda, refugiar-se, na normalidade ouvinte, da exclusão de seu próprio grupo. Esta última é uma nova estratégia de resistência gerada a partir das práticas de dominação dos surdos que se autodenominam 'autênticos' e/ou 'nativos' por terem nascido em famílias surdas (não mais que 10% dos surdos). A busca por esse *status* de elite justifica a exclusão dos demais (a maioria) e os empurra outra vez para as margens do grupo de origem. Esse olhar que marginaliza e rotula vindo do seu Outro surdo gera um policiamento rígido da identidade dentro da comunidade, levando o sujeito a preferir refugiar-se na exclusão do olhar do Outro ouvinte e adotar estratégias que os aproximem, como a oralização, por exemplo.

Se, em um primeiro momento, assumir os traços positivos da diferença surda contribuiu para estabelecer a coesão do grupo e gerar estratégias de autodefinição que o afastasse dos traços negativos do déficit e da incompletude, decretada pelos que ouvem, nesse momento, tais traços são utilizados para comparar surdos uns com os outros, depurando diferenças para instituir novas

essências. Diante desse contexto, “membros de grupos minoritários freqüentemente respondem à discriminação e ao preconceito tentando se dissociar do grupo, mesmo a ponto de adotar atitudes negativas da maioria para com a minoria” (WRIGLEY, 1996, p.106).

As identidades são constituídas em práticas sociais imersas em relações de poder, elas não são produtos acabados, mas objetos em incessante construção, incertos, indeterminados, imprevisíveis. Retomando as discussões iniciais, lembremo-nos que se deve pensar na identidade como uma “produção, que não está nunca completa, que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior, e não fora, da representação” (HALL *apud* SILVA, 2001b).

Se as relações de alteridade são geradas em relações de poder e hierarquização, disputadas em processos de exclusão e inclusão, não podemos ignorar o papel das representações e seus efeitos sobre as políticas de identidade.

A forma como as professoras representam o outro surdo interfere significativamente nessa construção ininterrupta que é a identidade. Vejamos como as vozes de algumas professoras¹⁹ sustentam a necessidade de reprodução, nos surdos, da identidade ouvinte, essencializada na fala e na escrita:

“O surdo que tem condições de fala deve se trabalhar pois ele vai sempre conviver com ouvintes e sua alfabetização será fácil.”

“Venho de uma linha oralista e sou a favor do ensino da fala para surdos que tenham condições de oralidade para sua integração com o mundo dos ouvintes.”

“Ainda se justifica o ensino da fala desde que o surdo possua desenvolvimento da fala. Deve-se investir com todos os recursos possíveis para melhorar o padrão de comunicação, conteúdos etc. e ele mesmo na sociedade como cidadão.”

“É importante o ensino da fala, pois é através dessa técnica que o surdo passa a ter entendimento sobre a oralidade e escrita. É importante o ensino da fala para que os surdo tenha leitura orofacial e através disso possa ter maior comunicação em Libras.”

“A práxis nos mostra que os surdos que tiveram orientações em relação à oralidade como leitura labial, escrita de fonemas tem maiores oportunidades de aquisição da escrita e integração com o mundo dos ouvintes.”

“Por experiência própria ainda acredito no ensino da fala para os surdos, desde que haja compreensão daquilo que se coloca tudo será interiorizado e facilitará o desenvolvimento da língua portuguesa.”

¹⁹ Transcrevemos as respostas das professoras de forma fidedigna aos dados de origem.

"É possível e necessário mostrar aos surdos a importância da língua oral e da escrita como meio de socialização com o ouvinte."

"A fala deve ser adquirida pelo surdo como segunda língua uma vez que ele terá que se relacionar com ouvintes."

Estes fragmentos dos discursos das professoras remetem à fonte das manifestações dos surdos oralizados que, para assim se autodenominarem, certamente se submeteram a um programa de reabilitação oral de, no mínimo, 10 anos. As vozes que falam nos dizeres das professoras, dos pais e dos surdos oralizados, são as vozes sociais presentes nos consultórios médicos, nas escolas, na literatura especializada, que marginalizam, recriminam, autorizam cientificamente as práticas de assimilação da norma ouvinte. São as imagens do outro que são (re)construídas à nossa imagem e semelhança.

São essas as representações também presentes na atual proposta de bilingüismo dos surdos nas escolas.

O fato de a maioria das professoras de surdos ser ouvinte, certamente confere uma parcialidade nas relações estabelecidas no contexto escolar, que abriga, sob uma aparente normalidade, um conflito cultural latente entre os grupos envolvidos.

O currículo, como território político, é um campo de manipulações, moldado de acordo com relações de poder específicas, que refletem as desigualdades sociais existentes (SILVA, 1996). A teorização educacional crítica (SILVA, 2001b) empreende uma visão renovada e ampliada de currículo, em ligação estreita com o conhecimento e a cultura, enfatizando-o como prática cultural e prática de significação. Dado o papel central da linguagem e do discurso nessa nova concepção, a cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social, no qual há espaço para produção, criação e trabalho. Nesse espaço dinâmico e arredo a qualquer tentativa de essencialização ou naturalização das identidades sociais, a cultura é compreendida como **prática de significação, de produção de sentido** sobre o mundo ao lado de outros campos e atividades como a ciência, a economia, a política, as instituições e, logicamente, a educação e o currículo.

As práticas de significação que se constituem a partir desses espaços organizam-se como **discursos**, como **textos** com os quais dialogamos, nos identificamos, (re)interpretamos, traduzimos ou refutamos na dinâmica das relações sociais empreendidas. As relações sociais nas quais se realizam as práticas de significação estão mergulhadas em relações de poder, uma vez que significar é fazer valer significados próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um poder diferenciado entre eles (SILVA, 2001).

Conceber o currículo como prática de significação, imerso em relações sociais (de poder) é tomá-lo como ato político de tradução de interesses de determinados grupos e não de outros, é concebê-lo como espaço disputado, contestado, conflitivo, que envolve relações hierárquicas e assimétricas particulares.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (SILVA, 2001b, p. 22).

Nessa perspectiva, a supremacia ouvinte dentro das escolas para surdos, resulta de uma política, historicamente determinada, de naturalização pedagógica e de imposição de uma normativa ouvinte no processo educacional dos surdos, atualizada e reforçada, quotidianamente, no currículo escolar (SKLIAR, 2000).

(...) O currículo nas escolas de surdos dá legitimidade a um discurso hegemônico que produz identidades surdas convenientes para seus modelos. Essa hegemonia, que representa a dos sujeitos nos espaços escolares, e também fora deles, é uma das conseqüências do discurso dominante na educação de surdos (SKLIAR; LUNARDI, 2000, p. 19).

Mesmo sendo o discurso hegemônico do reconhecimento das diferenças oficial, no contexto escolar, os depoimentos das professoras entrevistadas denunciam uma prática que parece não corresponder a essa realidade, segundo a lógica das respostas apresentadas.

Ao tomarmos as representações das professoras como referência, percebemos a quão arraigada ainda é a concepção patológica da surdez. Aos sujeitos surdos é relegado um lugar menor, devido a suas 'naturais' inabilidades. Apesar do quadro progressista que se apresenta nos números oficiais, dentre os discursos das professoras podemos identificar que as políticas de identidade sobre a surdez não foram, de fato, incorporadas em suas representações e são denunciadas na forma como se dirigem aos alunos surdos em seus relatos:

"Podemos afirmar que o aluno surdo **jamais poderá** possuir a interpretação e a produção escrita de maneira integral".

"Para o **deficiente** a gramática terá **sempre dificuldade** de ser assimilada a escrita também. Por isso a importância da língua de sinais".

"A *estruturação gramatical do português* **difícilmente será entendida** pelos surdos".

"O surdo bem trabalhado terá condições, **não igual ao ouvinte**, de usar corretamente as *funções gramaticais em um texto*".

"O surdo **apesar de sua limitação** pode ser suficiente na sua produção".

"Não podemos **impor algo** ao surdo que venha a **contrariar suas deficiências**".

Ainda que as representações sejam ilusoriamente antropológicas e tente-se inserir a surdez em novos territórios de significação, contrárias às noções de patologia e de deficiência, esse sentido emerge nos depoimentos das professoras, como forma de justificar o fracasso dos alunos, e o seu próprio, em não atingir os objetivos propostos no currículo. Esse quadro configura o círculo de baixas expectativas que sempre conduziu as reflexões sobre a 'natural' incapacidade dos surdos em seu processo educacional, justificando o desenvolvimento de um currículo para deficientes mentais ou deficientes da linguagem, traçando com eles, uma linha contínua na qual os surdos são forçados a se identificarem (SKLIAR, 1998).

É necessária uma reflexão que permita a compreensão do fracasso escolar, assentada sob novas perspectivas, que nos possibilite uma ampla análise que não conduza às corriqueiras simplificações nas quais justificamos sua origem ou na condição deficiente da surdez, ou na incompetência dos profissionais ou, ainda,

nas limitações das opções metodológicas que fazemos. Ao não ampliarmos o foco de análise, acabamos por propor saídas para estas questões, baseadas na mesma lógica de representações que as sustentam.

O que se faz necessário é o surgimento de novas e variadas perspectivas qualitativas que demonstrem que “a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função de mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais” (SKLIAR, 1998, p. 19), nas quais houve uma assimetria de poderes, desfavorecendo a participação da comunidade surda (plural e heterogênea) e privilegiando as práticas logocêntricas dos grupos politicamente majoritários.

É importante refletir sobre como essas representações acabam por tecer os fios ideológicos que sustentam as práticas pedagógicas delas decorrentes. A contradição é evidente. Ao mesmo tempo em que se assume a educação bilíngüe como panacéia para a resolução de todos os problemas educacionais, a prática aponta para as incoerências dessa afirmação ao se perceber, por exemplo, na fragilidade do conhecimento lingüístico das professoras, a orientação para uma política de monolingüismo, na medida em que a língua de sinais é vista como um meio eficaz para resolver a questão do aprendizado da língua majoritária e ‘necessária’ para os surdos: o português.

Disso decorre que a discussão sobre o bilingüismo, na educação dos surdos, se faz ainda em um nível superficial, apenas a partir da situação das línguas implicadas e sua hierarquização na prática pedagógica, priorizando-se o conjunto de interpretações que as professoras ouvintes têm sobre a questão.

Conforme já discutido por SKLIAR (1998) e delineado por nós anteriormente, a opção política pela implantação de uma proposta de educação bilíngüe envolve uma série de variáveis que extrapolam a mera utilização de duas línguas no processo educacional e que estão atravessadas por mecanismos históricos, políticos, regionais e culturais específicos. Há um conjunto de ações a serem repensadas em um projeto de educação que considere em sua proposta curricular o legado histórico e cultural das comunidades surdas, relações de poderes e saberes mais assimétricos entre surdos e ouvintes no interior da escola,

novas tecnologias educacionais pautadas essencialmente em recursos visuais, a formação de professoras, edificadas em concepções sócio-antropológicas da surdez, maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros aspectos.

Não é apenas a mudança na língua em que são transmitidos os conteúdos, ou critérios de avaliação mais justos em relação às diferenças lingüísticas que os surdos apresentam, o que vai garantir ou orientar uma nova abordagem curricular, mas a compreensão do sujeito surdo em sua totalidade sócio-histórico-cultural e a legitimação do seu 'lugar' nas práticas sociais (FERNANDES, 1998).

Mesmo assim, parece que as discussões no âmbito da educação de surdos não extrapolam a questão das línguas envolvidas, com especial destaque à preocupação evidente entre as professoras com a aprendizagem/ensino do português.

Nesse sentido, temos como consequência um **pseudobilingüismo**, no qual a língua minoritária é apenas valorizada como meio de acesso à 'verdadeira' língua, a que tem prestígio social, o que acarretaria, mais uma vez, na inculcação de valores forjados em mecanismos de opressão e poder.

O discurso triunfante da educação bilíngüe como um fato dado encobriu o quadro caótico no qual se encontra a grande maioria dos alunos surdos, para os quais o acesso e desenvolvimento da linguagem, por meio de sua língua natural, é ainda uma realidade distante.

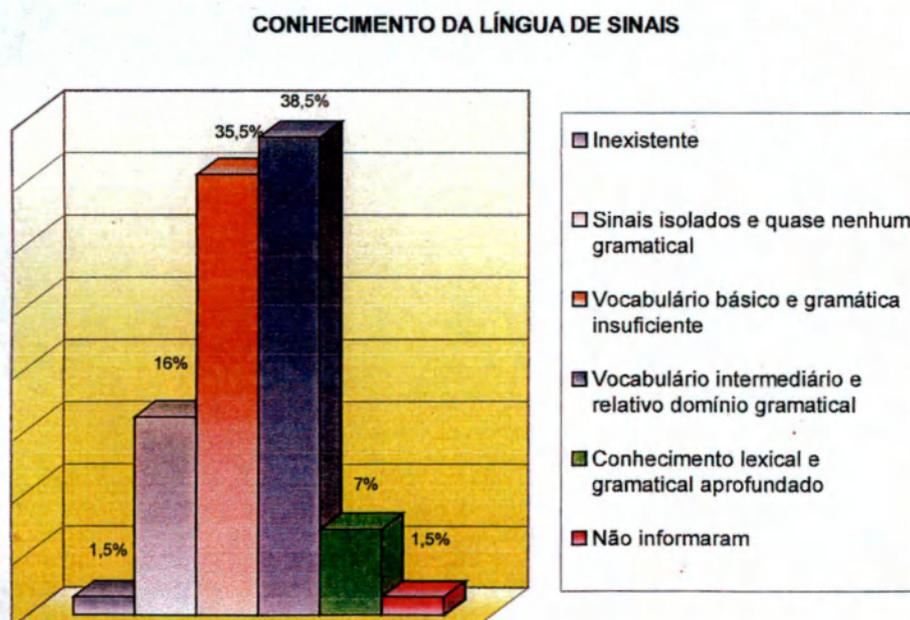
Ora, se tomássemos apenas o critério lingüístico para discutir os níveis de qualidade da oferta da educação bilíngüe para surdos, teríamos que considerar que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes e têm acesso à sua primeira língua por meio das trocas lingüísticas oferecidas no ambiente escolar. Seu interlocutor privilegiado é o professor. Este, todavia, encontra-se ainda em fase inicial de aprendizagem da língua de sinais e possui um conhecimento insuficiente para os fins a que se propõe uma educação especializada no caso dos surdos: aquisição e desenvolvimento de sua língua natural e acesso aos conteúdos científicos transmitidos pela escola por meio da língua de sinais como língua de instrução.

De acordo com os dados que colhemos, apenas 7% das professoras possuem conhecimento lexical e gramatical aprofundado da Libras (segundo o seu depoimento, o que pode não se constatar na prática) e mais de 90% delas possuem um nível de conhecimento lingüístico entre regular e insuficiente (gráfico 3).

Mesmo se fosse tomado como critério para definição da filosofia educacional a situação lingüística da comunidade escolar, poderíamos dizer que essa realidade é compatível com a proposta de bilingüismo encampada pelas professoras? Obviamente que não.

Poderíamos justificar essa realidade, grosso modo, por dois grandes fatores. O primeiro deles está relacionado à tradição oralista que direcionou o trabalho no Estado, em quase meio século de Educação Especial, a qual subordinou toda a pedagogia desenvolvida pela escola ao ensino da oralidade.

GRÁFICO 3 – CONHECIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS



O Paraná foi, historicamente, a referência nacional em relação à reabilitação oral dos surdos. Durante anos desenvolveu uma espécie de 'laboratório' no qual foram testadas uma série de metodologias, geralmente de origem internacional. Durante mais de 30 anos, a SEED/DEE investiu na aquisição de aparelhos de amplificação sonora coletivos que simbolizaram os investimentos realizados na educação de surdos, na quase totalidade dos municípios paranaenses. Não raro ocorriam eventos em que alunos surdos eram expostos publicamente, realizando performances dos treinamentos auditivos e da reabilitação oral a que eram submetidos, como forma de comprovar e justificar a eficiência das práticas realizadas, reafirmando aquilo que Sánchez denominou de o grande circo dos oralizados:

en base a la confianza en el esquema conceptual médico-pedagógico, se pudo proclamar irresponsablemente que todos los sordos podían hablar, que la sordera era superable, que se podía curar. Pero al mismo tiempo se daban explicaciones de por que, individualmente, los sordos no aprendían a hablar, los sordos non se curaban, cosa que se sabia desde siempre.(...) Con testimonios más que dudosos, referidos a personas con pérdidas auditivas parciales o post-lingüísticas, se montó el gran circo de los oralizados (SÁNCHEZ apud FERNANDES, 1998).

Não raro, ouvimos depoimentos nos quais as professoras reafirmam a necessidade de não se abandonar o *know-how* adquirido com o oralismo e conjugá-lo às novas demandas educacionais. O raciocínio é simples e de um reducionismo extremo: se o bilingüismo pressupõe a utilização de duas línguas na educação dos surdos, e se na língua portuguesa há uma certa experiência desenvolvida, basta fazer a concessão à língua de sinais, para implementar as novas práticas que se colocam como necessárias:

"Acredito que os surdo no processo da oralidade seu compromisso fique apenas no caso de interiorizar, pois em contacto com a maioria falante, ele se sentirá excluído, pois não podemos criar um mundo só para os surdos ou fazer com que todos os compreendam; as desigualdades sempre existirão; em todos os aspectos e acreditar que a língua de sinais é a salvação para os deficientes auditivos é o mesmo que acreditar que podemos modificar o mundo"

"É importante o ensino da fala, pois é através dessa técnica que o surdo passa a ter entendimento sobre a oralidade e escrita. É importante o ensino da fala para que o surdo tenha leitura orofacial e através dessa possa ter maior comunicação em LIBRAS".

“É importante que juntamente com a Libras o surdo seja trabalhado também a fala, pois ajudará muito na aquisição da linguagem escrita”.

Um segundo fator que contribui para que aproximadamente 90% das professoras possuam um conhecimento lingüístico inconsistente diz respeito à forma como a grande maioria iniciou o seu aprendizado da língua de sinais, o qual se reduziu a um curso básico de Libras, com não mais de 30 horas, cujo enfoque predominantemente lexical funcionou mais como uma estratégia de sensibilização em relação à importância da língua de sinais do que como meio eficiente para o seu aprendizado.

Esse aprendizado foi mediado pela ação de instrutores surdos, conforme exigia o código de ética da Feneis, segundo o qual o espaço do ensino da língua de sinais deve, necessariamente, ser ocupado pelo sujeito surdo, representante 'legítimo' de sua cultura ou, na ausência deste, de filhos ouvintes de pais surdos, cuja primeira língua tenha sido a de sinais. Para a comunidade surda organizada, se esse espaço for ocupado por pessoas ouvintes, novamente estaríamos incorrendo no mesmo erro histórico que subjugou os surdos e a surdez `a lógica ouvintista, com relações de poderes e saberes assimetricamente determinadas socialmente.

Cabe ressaltar o papel da SEED nesse processo que, referendando a orientação da Feneis e como forma de desencadear uma ação global e não local, optou por convocar surdos dos 31 Núcleos Regionais de Educação do Estado²⁰, a fim de que pudessem ser capacitados para o repasse de um curso básico de Libras, em seu município, voltado à comunidade escolar e demais interessados.

Essa ação foi progressivamente sendo ampliada e atualmente são mais de 150 instrutores surdos capacitados em 123 municípios do Estado. Embora do ponto de vista das políticas públicas essa ação tenha representado um avanço, a falta de critérios mais específicos para seleção dos envolvidos resultou em um processo ineficiente de ensino da língua, que tem se perpetuado na maioria dos municípios.

²⁰ Organização político-administrativa adotada pela SEED/PR para melhor gestão das demandas locais. Atualmente são 32 os Núcleos Regionais de Educação.

Justamente por estarem assumindo um papel histórico que sempre lhes foi negado e por terem sido indicados em sua região pelo simples fato de serem surdos, nem sempre corresponderam ao perfil exigido para uma situação formal de ensino de língua. O despreparo dos profissionais que ministraram os cursos de Libras por todo o Estado nas primeiras iniciativas da SEED/DEE em meados de 1996 que, embora tivessem recebido capacitação para o papel de instrutor, apresentavam uma série de limitações didático-pedagógicas em virtude da falta de escolaridade e privações socioculturais a que estavam submetidos em suas localidades, interferiu, sobremaneira, na qualidade do processo.

Para redimensionar algumas dessas mazelas, a formação continuada desses profissionais estende-se até o momento atual e foi ampliada pela parceria entre Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Educação Especial do MEC e Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, que implantou, no ano de 2001, o **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**, cujo objetivo, entre outros, é dar unidade teórico-metodológica à formação de instrutores de Libras, em nível nacional.

É oportuno destacar que, mesmo sendo a capacitação planejada e executada com a participação efetiva de profissionais surdos, estes reproduziram a lógica da pedagogia que lhes foi dispensada no processo de ensino de língua portuguesa. As aulas eram baseadas na reprodução de estratégias de ordem fundamentalmente lexical, cujo aprendizado baseava-se no treino mecânico e repetitivo de sinais descontextualizados.

Da mesma forma que foram ridicularizados pela sua inabilidade fonoarticulatória na comunicação oral, os ouvintes 'desajeitados' em seu aprendizado dos sinais são alvo fácil de deboche entre os surdos. É surpreendente perceber no movimento de ocupação de um espaço social, por grupos historicamente marginalizados, a reprodução da mesma lógica das práticas de colonização às quais foram submetidos.

É interessante a reflexão que essa prática sugere, no sentido da reafirmação de que nossas diferenças são socialmente construídas. Não há uma diferença inerente, natural, que produza nos sujeitos surdos uma forma específica

de ser, decorrente de sua surdez. A experiência social é que determina e regula as práticas de poderes, saberes e representações em torno do ser surdo. Não há um mundo originalmente maniqueísta dividido entre o bem e o mal que determina aos surdos a eterna subjugação aos ouvintes, pois

a despeito de sermos ouvintes ou surdos, aprendemos a submeter, a oprimir. E as perspectivas que assumimos como educadores ouvintes não nos isenta da opressão, nem tampouco isenta aos surdos de também exercerem a opressão em relação aos ouvintes (BOTELHO, 2002, p. 22).

Esta é uma estratégia perigosa: a de tentar fixar a alteridade do outro diferente na rigidez das representações totalitárias, que desconsideram a heterogeneidade social em que temos constituídas nossas identidades. Caso não invertamos a lógica das representações, da mesma forma que o discurso patológico da surdez fixou a alteridade surda no obrigatório discurso da deficiência, estaremos fadados a uma análise dicotômica e maniqueísta na qual os únicos antagonismos possíveis são aqueles em que surdos e ouvintes se opõem, em identidades cristalizadas.

Essa ótica acoberta o mito do outro como sujeito isento de mesclas e contaminações sociais, pois sua identidade é narrada na perspectiva de uma essência aprioristicamente dada.

Estabilizar significações em torno de identidades, como já discutimos anteriormente, é uma estratégia que impede o necessário conflito discursivo no diálogo cultural.

Da mesma forma que as práticas ouvintistas, perpetuadas metodologicamente na educação oralista, impediram qualquer forma de aproximação cultural com a alteridade surda, a educação bilíngüe/multicultural, proposta oficialmente na educação de surdos, pode reduzir-se a mais um mecanismo de assimilação e colonização, mascarada em discursos democráticos de respeito à diversidade.

É necessário refletir sobre o tipo de prática que vem sendo instituída nas escolas, pois elas podem atuar como um poderoso filtro ideológico que opera na **manutenção** ou **transformação** das relações de poder vigentes. As

aproximações que se estabelecem entre as diferenças no meio escolar podem ser tecidas ou pelo fio da homogeneização e da assimilação, em favor de uma suposta norma, ou das múltiplas possibilidades que o estar em relação nos permite vivenciar.

4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS.

De acordo com SÁNCHEZ (2002), o bilingüismo, no caso dos surdos, pressupõe 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 sucederão serão 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.

Essa realidade é tão óbvia que parece dispensar qualquer tipo de reflexão ou comentário. Como já discutimos anteriormente, embora óbvia, essa não é a realidade da maioria das propostas em andamento. O bilingüismo dos surdos pressupõe alguns intervenientes em sua implementação que o diferenciam de outras formas de bilingüismo ocorridas institucional ou socialmente.

Alguns questionamentos em torno da educação bilíngüe para surdos povoam as inquietações dos profissionais da área, sobre os quais pretendemos debater pontuadamente.

Bilingüismo ou aprendizado de segunda língua?

Faz-se necessária uma discussão inicial, no terreno dos termos, que diz respeito à denominação da situação lingüística em questão, envolvendo os sujeitos surdos.

Geralmente, a utilização do termo bilingüismo²¹ está relacionada à **aquisição**, pelos sujeitos, de duas ou mais **línguas naturais**, em situação de complementaridade, com *status* e funções diferenciadas, a depender das variadas situações de interação em que as mesmas estiverem envolvidas. Tradicionalmente a expressão traduzia a competência total, em duas ou mais

²¹ Nossa discussão está relacionada à denominação do bilingüismo em termos individuais e não a sua aceção relacionada às comunidades de fala.

línguas, relacionada às quatro habilidades básicas: **falar, compreender, ler e escrever**. Já, na atualidade, considera-se bilíngüe o sujeito que possua, em uma segunda língua, competências em algum nível, relacionadas a uma, ou mais de uma, das quatro habilidades mencionadas.

De acordo com Stephen KRASHEN (*apud* WEAVER, 1996), um estudioso das teorias de aquisição de segunda língua, devemos diferenciar a situação de **aquisição** e **aprendizado** de uma segunda língua.

O processo de **aquisição** é inconsciente e conduz ao domínio dos comandos funcionais das regras da língua sem que seja necessária a consciência da existência dessas regras. Assim, o aprendiz poderá inconscientemente abstrair os modelos e regras da língua, simplesmente por estar exposto a ela (ouvindo-a ou lendo-a). Para ele, desde que haja *comprehensible input* do meio social, rico o suficiente para prover dados para a abstração de modelos e construção de regras, sejam crianças ou adultos, os aprendizes adquirirão naturalmente a língua, como se dá com falantes nativos.

Além disso, é necessário que o aprendiz esteja envolvido 'afetivamente' com a língua alvo de aprendizagem, sem medo de correr riscos e cometer erros nas diferentes situações de interação na nova língua que se apresenta.

Em contrapartida, o processo de **aprendizado** assume características bastante diferenciadas. Para Krashen aprender outra língua é o que a maioria de nós tem feito na escola, por meio de um processo formal e sistemático de instrução, o qual pressupõe a memorização de vocabulários, estudo gramatical, traduções e, algumas vezes, o uso de expressões idiomáticas. Esse aprendizado envolve habilidades relacionadas a conhecer 'sobre a língua' (ou metalingüísticas), o que não necessariamente conduz a conhecer 'a língua', tal qual ocorre em situações de imersão.

Neste sentido, o processo de aquisição pode prescindir de instrução formal, uma vez que ocorre 'naturalmente', já o processo de aprendizado exige a ação mediadora da escola, por meio da sistematização de estratégias formais de ensino.

Desse modo, o bilingüismo dos surdos assume um caráter 'induzido', já que das duas línguas em questão apenas uma pode ser adquirida – a língua de sinais – o que pressupõe que a outra – a língua portuguesa – deverá estar submetida a um processo formal de ensino/aprendizado, mediado por uma

instituição escolar. Esse processo não poderá ocorrer naturalmente, tendo em vista ser, do ponto de vista fisiológico, impossível para os surdos a sua aquisição natural, por imersão, por exemplo. Nesse sentido, há uma tendência entre os estudiosos da área em denominar a situação lingüística envolvendo o português para os surdos não como bilingüismo, mas como aprendizado de segunda língua (L2).

No tocante à dimensão pedagógica, essa situação determinará inúmeras diferenças tanto no processo de ensino quanto no de aprendizagem, exigindo um redimensionamento dos atuais encaminhamentos metodológicos, se esperamos que os aprendizes não estejam limitados às vivências e experiências tradicionalmente oferecidas em um processo formal de instrução, geralmente distanciadas da dimensão discursiva da língua e limitadas apenas ao seu aspecto estrutural.

Língua natural/ língua materna: a situação dos surdos.

Outro aspecto de fundamental importância diz respeito ao ponto de partida para o ensino da segunda língua nos projetos bilingües, que pressupõe como base a primeira língua do aprendiz, tendo em vista que o processo ensino/aprendizagem está fundado em operações lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, envolvendo atividades de associações e contrastes entre as duas línguas em questão.

Temos aí um problema para os surdos. Para refletir sobre ele, tomemos as experiências de crianças ouvintes em seu processo de aprendizagem de segundas línguas.

Desde o nascimento, as crianças ouvintes estão recebendo informações e interagindo em sua língua materna/natural, tanto no ambiente familiar quanto em outros espaços sociais de formação, como é o caso das creches e escolas, por exemplo. Essa língua materna/natural lhes permite ter acesso às mais variadas informações, construir hipóteses, categorizações, generalizações, conhecimentos sobre o mundo, desenvolver juízos de valor e, o mais importante, permite-lhes sua identificação cultural com um grupo de referência, sentir-se parte dele, pertencer.

Ao iniciar o seu processo de aquisição da escrita que, dadas as diferenças estruturais em relação à oralidade, poderia criar a sensação de estranhamento vivenciada no contato com uma segunda língua, a criança o faz com base nesse conhecimento prévio que adquiriu e todas as operações lingüísticas serão mediadas pelas experiências que desenvolveu em sua língua de referência, sua primeira língua. O aprendizado de uma segunda língua – estrangeira –, no currículo escolar, ocorre sem que a mesma represente o pré-requisito para continuar aprendendo os demais conteúdos acadêmicos, pois ela se constituirá em mais uma das linguagens que operam no espaço escolar, tais como a cênica, a matemática, a musical, a corporal...

Caso a família manifeste o **desejo** de que esse aprendizado seja aprofundado, há a possibilidade da matrícula em uma escola de línguas – especializada para este fim – que procederá ao seu ensino formal, na modalidade oral ou escrita. Vale lembrar: este aprendizado será **opcional**.

Para as crianças surdas esse processo tem outras implicações, principalmente se nasceram em família ouvintes, sem referências para identificação lingüístico-cultural com outros surdos na infância, como é o caso de 90% delas.

Nessa situação, as interações em que as crianças estarão envolvidas serão limitadas aos poucos gestos representativos que os pais e familiares acabam criando para estabelecer a comunicação com seus filhos, geralmente de caráter icônico e contextual, que reduzem enormemente as trocas simbólicas com o meio, tão necessárias ao desenvolvimento da linguagem e de outras funções psicológicas superiores. O conhecimento sobre o mundo e as operações cognitivas que se estabelecem estão condicionadas àquilo que a criança consegue apreender dos estímulos visuais e outras informações sensoriais que lhe chegam, já que não são mediados, significados, por uma língua.

Além disso, seu sentimento de pertencimento, de identificação com uma comunidade, tão necessário ao fortalecimento de sua identidade, é inexistente ou disperso, originando problemas emocionais que, provavelmente, trarão marcas definitivas para sua personalidade. É o que costumamos ouvir de surdos adultos em seus relatos.

É imenso o abismo que separa o universo de vivências e representações entre uma criança ouvinte e uma surda, de três ou quatro anos, esta última filha de pais ouvintes, para a qual não foi oportunizado o acesso precoce a uma língua natural. Em que lugar se escondem suas hipóteses, categorizações, pressupostos e deduções, ou seja, todas as operações psicológicas superiores com as quais constituímos nossa subjetividade e operamos sobre o outro e sobre o mundo?

Em geral, em se tratando de filhos e pais ouvintes, a língua materna e a língua natural coincidem. Para as crianças surdas, a língua materna será aquela falada por seus pais. Em mais de 90% dos casos, em nosso meio, as crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Menos de 10% dos casos são de surdos filhos de pais surdos. Na primeira situação a língua materna é o português, e na segunda, a materna será a língua de sinais. A língua natural dos surdos não pode ser o português, visto que esta é falada na comunidade de ouvintes, mas será a de sinais, que é a que se 'fala' na comunidade de surdos. Quando a criança surda é filha de pais surdos, a língua materna e a nativa coincidem. Porém, quando a criança é surda, filha de pais ouvintes, ambas são diferentes.

Para as crianças ouvintes que têm pais que falam uma língua que não é aquela que se fala em sua comunidade, a questão não apresenta maiores dificuldades, porque podem aprender ambas as línguas espontaneamente. Porém, para as crianças surdas a questão é muito diferente. Uma criança surda, filha de pais ouvintes, não pode aprender espontaneamente a língua que falam seus pais e que seria sua língua materna. Também, no seio de uma família de ouvintes, tampouco tem facilidade para aprender a língua de sinais, que seria sua língua natural, já que seus membros a desconhecem. Para superar esta situação crítica, necessita-se que os pais ouvintes aprendam o quanto antes e da melhor maneira possível a língua de sinais, que lhes permitirá comunicar-se com seu filho e, sobretudo, que se dê a oportunidade desde a idade mais precoce possível de estar em um ambiente em que se possa aprender espontaneamente a língua de sinais (SÁNCHEZ, 1990).

A situação das crianças surdas, filhas de pais surdos, é completamente distinta porque sua língua materna coincide com sua língua natural, já que estas crianças, em geral, estão em contato desde muito cedo com a língua de

sinais utilizada em sua comunidade. É por esta razão que as crianças surdas filhas de pais surdos mostram um desempenho muito superior, em todos os aspectos, em comparação às crianças surdas filhas de pais ouvintes.

Geralmente, essa pré-história lingüístico-afetivo-emocional não é investigada pelos educadores e a escola segue ignorando como as diferenças se constituem no complexo círculo de relações sociais e determinam processos/produtos bastante diferenciados de aprendizagem entre crianças surdas e ouvintes.

Tanto é verdade que esse percurso anterior à escola é ignorado que, do mesmo modo que as demais crianças, uma língua lhes é imposta no currículo escolar, que elas desconhecem e da qual não possuem referenciais, ao iniciar sua educação formal.

Essa língua 'estrangeira' **obrigatória** deverá ser 'aprendida', da mesma forma e no mesmo tempo que seus colegas ouvintes, sem diferenças. Em uma escola por natureza elitista e monolíngüe, onde não há espaço sequer para as variedades não-padrões da língua portuguesa, não é difícil supor que tratamento é dispensado à situação de 'bilingüismo' dos surdos.

Como o ponto de partida é extremamente desigual, pode-se deduzir as demais desigualdades decorrentes do processo de escolarização, envolvendo conteúdos, metodologias e avaliações homogeneizantes que, por sua vez, produzirão diferenças de cidadania no seio social.

Em que espaços os surdos adquirem sua língua?

Temos nos serviços ofertados pela Educação Especial – território obrigatório de discussão da educação de surdos nas políticas oficiais e onde se produzem e reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes – a única possibilidade de viabilizar uma proposta de educação lingüística diferenciada para surdos.

Se as famílias são de pais ouvintes, qual será o espaço privilegiado para a aquisição da língua de sinais pelos surdos? Inevitavelmente o espaço das escolas e classes especiais onde temos a aglutinação da comunidade surda e professoras especializadas, as quais, supostamente, deveriam possuir o

diferencial na sua formação que lhes possibilitasse a plena interação com seus alunos surdos.

Ocorre que, como discutimos anteriormente, o modelo clínico terapêutico da surdez, hegemônico na educação especial, esfacelou as possibilidades de constituição da alteridade surda, produzindo o ventriloquismo discursivo no qual os sujeitos surdos foram obrigados a narrar-se como ouvintes. A língua majoritária e hegemônica é a língua portuguesa; a língua de sinais se situa às margens do processo educacional.

Veamos o paradoxo: a escola representa para o aluno surdo o lugar privilegiado para a aquisição da língua de sinais, oportunizada pela interação com seus pares surdos e professoras bilíngües, além de ser o espaço exclusivo para a aprendizagem acadêmica e acesso ao conhecimento formal. Ao mesmo tempo, a escola representa para as professoras o espaço privilegiado para vivenciar a experiência de aprendiz da língua de sinais para, por meio dela, assumir o seu papel de educadoras... Se estão ocupadas em aprender a língua de sinais, como exercem seu papel central na mediação dos conteúdos científicos, objeto da ação da escola?

Trocando em miúdos: para que o aluno surdo tenha acesso à língua de sinais e às mesmas oportunidades educacionais e sociais que os demais alunos, ele necessita de professores bilíngües, já que os educadores surdos representam um grupo minoritário nas escolas; como a maioria dos professores é ouvinte, há uma inversão de papéis e a escola se transforma no espaço privilegiado para a aprendizagem da língua de sinais na interação com seus alunos surdos.

Quem ensina quem? O que se ensina nas escolas? Que língua de sinais é essa que os alunos surdos vêm aprendendo com seus professores ouvintes?

Mesmo diante dessa constatação, parece incrível que em seus pronunciamentos as professoras tentem reverter a ótica dessa realidade, relegando-se aos surdos a 'culpa' pelo desconhecimento de sua língua natural:

"Ele não aprende porque não tem uma boa base da língua de sinais".

"Seu vocabulário é pobre, desconhece a língua de sinais".

"(...) minha dificuldade é a língua de sinais, pois os meus alunos surdos têm um conhecimento limitado e pobre dela".

"(...)as dificuldades no português são porque eles não conhecem língua de sinais, apenas sinais isolados"(grifo nosso).

Estes depoimentos reforçam os discursos e as práticas hegemônicas nas últimas décadas, que atribuíram aos surdos um lugar social menor marcado pela ineficiência e limitação. Se antes eles não aprendiam porque sua dificuldade residia em não dominar uma língua que não podiam ouvir, hoje não aprendem por não serem capazes de ensinar sua língua às professoras, para que estas possam ensiná-los.

Mesmo não sendo o único, a questão da situação lingüística da comunidade escolar vem sendo um dos principais desafios ao bilingüismo dos surdos. É evidente que a rápida transformação nos discursos não resultou nas necessárias mudanças na prática pedagógica, na medida em que as condições para a efetivação de uma proposta bilíngüe também são parte do processo gradativo de transformação da realidade.

O fato de termos um grupo majoritário de professoras ouvintes, à frente da implementação desta proposta, acarreta alguns problemas de caráter prático.

A utilização da prática bimodal pelas professoras, em detrimento da efetivação de sua imprescindível condição bilíngüe, é o mais significativo deles porque atua em duas dimensões: (a) nos modelos lingüísticos que são oferecidos às crianças surdas em sua fase de aquisição da linguagem e (b) nas interferências lingüísticas implicadas no ensino de português, na medida em que se constitui em um mecanismo insuficiente para estabelecer as relações simbólicas necessárias entre L1 e L2.

O bimodalismo constitui uma prática amplamente utilizada pelas professoras, como um paliativo enquanto não se tornam competentes lingüisticamente na língua de sinais. Tal prática pressupõe o uso concomitante da modalidade oral da língua portuguesa e da língua de sinais, na comunicação com os surdos. Seu uso pelas professoras gera uma situação de acomodação, uma vez que a sinalização é dependente e subordinada à estrutura sintática da língua portuguesa. O fato de verbalizar (em voz alta ou mentalmente), enquanto usam os sinais, cria-lhes a ilusão de estarem sinalizando corretamente.

Essa situação de conforto lingüístico acaba impedindo-as de experimentar as diferentes relações sintáticas na língua de sinais, na medida em que ficam ancoradas em sua língua base. Muitas vezes seu conhecimento lexical é vasto, mas são incapazes de produzir uma estrutura sintática adequada na língua de sinais. Segundo BOTELHO (2002, p.122), a prática bimodal traz algumas implicações negativas ao contexto interacional:

- há uma baixa exigência em relação à forma lingüística ao supervalorizar-se apenas o conteúdo;
- a estruturação do pensamento é prejudicada, uma vez que a baixa constante de ajuste, entre fala e sinais, deforma a enunciação;
- como não há isomorfismo entre os itens lexicais da língua oral e da língua de sinais, há omissão de partes do enunciado, ou invenções por parte do ouvinte, comprometendo a compreensão da mensagem;
- o uso de recursos visuais outros (mímica, dramatização, gestos naturais) para facilitar a comunicação, secundariza a importância da língua de sinais como sistema sógnico privilegiado na interação.

Ainda, segundo a autora, a prática bimodal representa um dispositivo pedagógico poderoso na manutenção da **provisoriedade** dos mecanismos de resistência à mudança:

Na verdade, o bimodalismo mantém a língua do ouvinte. Embora pretenda ser politicamente correto e tenha o discurso da valorização da diversidade, representa o sistema de maior facilidade para o ouvinte em comparação à complexidade visual e motora demandada pela língua de sinais (...) basta olhar para a denominação "português sinalizado", sinônimo de bimodalismo (...) o próprio termo demonstra que não houve nenhum tipo de negociação... (BOTELHO, 2002, p. 127-128).

Da mesma forma que entre os ouvintes o bimodalismo é praticado pelos surdos, seja pelo fato de sua língua materna ter sido o português oral, seguida do aprendizado da língua de sinais, seja por representar um caminho mais fácil (para ser compreendido) em suas tentativas de estabelecer comunicação com os ouvintes, seja por terem suas noções de identidade constituídas em práticas de identificação com o ser ouvinte, ignorando sua surdez.

Nesse caso, ao sinalizar suas palavras, estas são acompanhadas da verbalização de itens lexicais do português. Ocorre que, diferente dos ouvintes,

há uma inversão nas regras sintáticas que são estabelecidas, pois a estrutura subjacente obedece à ordem gramatical da língua de sinais, limitando-se o português a algumas palavras isoladas.

Diante dessas considerações, é evidente que crianças surdas, em fase de aquisição de uma língua visual-espacial, que têm nas práticas bimodais o principal modelo para identificação lingüística, acabam por desenvolver um sistema híbrido de comunicação, já que são imaturos sintaticamente para julgar se os enunciados que lhes chegam, são ou não gramaticais. Crescem acreditando ser esse sistema, pelo meio do qual interagem, a língua de sinais. Ocorre que mais tarde, ao consolidar seus contatos com outros pares surdos, competentes lingüisticamente na língua de sinais, enfrentam uma série de conflitos em seu processo de identificação, pois não questionam o 'saber' das suas 'professoras' de linguagem e repudiam os modelos surdos adultos que põem em xeque seu conhecimento. Isso gera uma instabilidade emocional que se perpetua por longos anos, acarretando sérios problemas de identificação com sua comunidade cultural.

Do mesmo modo, as implicações do bimodalismo no ensino do português são desastrosas. A leitura é o foco de ação bimodal, quando as professoras necessitam criar mecanismos para compreensão dos signos escritos pelos alunos. Geralmente a leitura se faz termo a termo; quando é possível, corresponde-se o sinal à palavra, quando não, são utilizadas outras estratégias como a soletração manual, ou invenção de sinais que não existem nessa língua. Essas circunstâncias operam negativamente na interpretação pelo aluno, acarretando um processo que pressupõe a leitura como decifração e não como constituição de sentidos (BOTELHO, 2002).

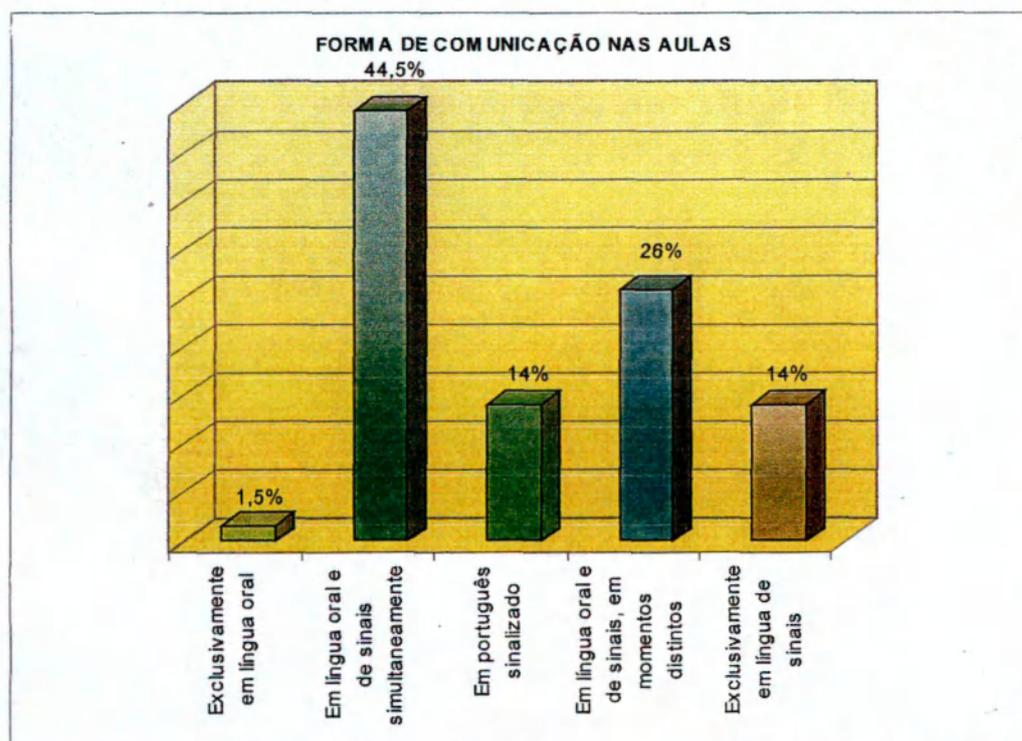
Quando utilizam esse recurso na leitura de textos escritos, reduzem a complexidade léxico-sintático-semântica das línguas envolvidas, pois as estruturas são traduzidas literalmente, causando estranhamento ou perplexidade na compreensão da mensagem.

Nessa linha de raciocínio em que se reforça a concepção equivocada de que ler é sinônimo de decifrar, intensifica-se a **busca de correspondência isomórfica entre palavras faladas e sinais**. Desse modo ficam comprometidas as expressões idiomáticas, as ironias, as metáforas e todas as outras formas lingüísticas implicadas na dimensão discursiva da linguagem.

Além disso, ao transferir essa falsa isomorfia para a produção escrita, os alunos surdos acreditam estar reproduzindo corretamente a língua portuguesa, uma vez que este foi o modelo utilizado na leitura, pela professora. Decorrente disso não conseguem compreender por que seus textos apresentam tantos problemas estruturais quando são corrigidos em situações formais, criando um sentimento de impotência e desinteresse pelo aprendizado do português.

Essa é uma situação gravíssima, que não pode ser ignorada, tendo em vista que o universo de interlocutores bimodais para os surdos, no contexto escolar, é bastante significativo. Em nossa pesquisa, ao questionarmos as professoras sobre a forma de comunicação predominante (gráfico 4) ao ministrarem as aulas, a maioria (quase 60%) não se furtou a informar que as práticas bimodais são as privilegiadas. Consideramos nesse percentual as declarações de utilização da língua oral e de sinais, simultaneamente (44,5%) e do português sinalizado (14%).

GRÁFICO 4 - FORMA DE COMUNICAÇÃO NAS AULAS



É interessante perceber como há uma teia de relações determinando o percurso lingüístico dos surdos, cujos fios são inicialmente tecidos em seu nascimento (no seio de uma família surda ou ouvinte) e emaranhados até o

momento em que se formaliza sua educação lingüística mediada pelas ações da escola (oralista/bimodal/bilíngüe). Seu futuro dependerá da possibilidade da interlocução com usuários competentes em língua de sinais que lhes sirvam de farol na constituição de sua identidade lingüística e na compreensão do papel da língua portuguesa em sua vida.

Como afirmamos no início deste trabalho, dentre os temas que nortearam nossa reflexão, encontram-se, de modo especial, as práticas de letramento, no contexto da educação bilíngüe para surdos. Tendo em vista o nosso interesse particular direcionado às concepções e vivências envolvidas no trabalho com a língua portuguesa dos professores pesquisados, passaremos, a seguir, a discutir alguns dos aspectos relacionados a essas práticas.

4.1 PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS: O QUE HÁ DE NOVO?

*A experiência é uma história do sujeito.
A língua é o espaço da atuação histórica.
Joan Scott*

Buscar conhecer as concepções de surdez, linguagem e ensino/aprendizagem que norteiam a prática pedagógica das professoras especializadas não é uma tarefa fácil. Contribui para isso o fato de a metodologia de pesquisa utilizada, que compreendeu um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, não ser muito adequada, tendo em vista termos que operar a análise apenas a partir do **produto** apresentado como resposta. Sendo assim, o fato de deixarmos de considerar uma série de fatores e elementos contextuais que certamente contribuiriam para a objetivação da realidade em investigação compromete e reduz as possibilidades de apreendermos o objeto em suas relações mais amplas de significação.

Desse modo, somos levados a trabalhar com a suposição de que os depoimentos dados refletem fidedignamente a realidade da qual são decorrentes, isto é, há uma tendência em se admitir que as enunciações realizadas pelas professoras sobre sua prática correspondem à fonte inquestionável da verdade dos fatos que elas estariam descrevendo; em última

análise, seria admitir que a linguagem opera de forma transparente e linear em torno da realidade que representa.

Obviamente, não operamos com essa hipótese. Temos a consciência de que os depoimentos dos professores estão imersos em relações extremamente complexas de significação, em que os ditos muitas vezes ecoam vozes 'politicamente corretas', mas nem sempre aceitas pelos professores. Outras vezes, seus enunciados deixam emergir na superfície seu real desejo de dizer, ainda que à revelia do que seria oportuno ser dito.

O próprio contexto de realização da pesquisa – um seminário de capacitação, proposto pelo órgão oficial e direcionador das políticas públicas do Estado – é um ambiente coercitivo, pois o respondente pode ser levado a dizer o que 'seria adequado' que fosse dito e não o que de fato ele estaria deseioso de dizer.

Outro fator que pode ter contribuído no conteúdo das respostas apresentadas às questões subjetivas está relacionado ao texto-base que apresentamos como ponto de partida às reflexões a serem realizadas pelas professoras. Foi nossa intenção, ao apresentar proposições teoricamente equivocadas em relação ao ensino/aprendizagem de português para surdos, que o professor procedesse uma análise crítica de tais proposições, dialogasse com elas, percebesse a sua inconsistência teórica e as refutasse. Dessa forma, poderíamos não apenas conduzir a reflexão para os pontos fulcrais que pretendíamos discutir, como também, avaliar até que ponto as professoras têm se apropriado da produção científica produzida na área, nos últimos anos.

Entretanto, o aspecto positivo de podermos conduzir a temática da reflexão aos nossos interesses pode ter tido como contraparte negativa o fato de o professor não perceber na proposição uma provocação à reflexão, mas, sim, um certo direcionamento do que se esperaria que fosse a resposta 'correta'. Ficou uma grande dúvida em relação às respostas dadas: a metodologia adotada conduziu ou não a resposta das professoras?

Mesmo em meio a essas armadilhas simbólicas, que certamente contribuem negativamente para uma análise mais aprofundada e adensada dos discursos e práticas das professoras especializadas, trabalhamos com os dados obtidos, buscando neles aspectos singulares que, pela recorrência, emergem como lugares-comuns que habitam as representações das

professoras e, conseqüentemente, interferem em sua forma de encaminhar metodologicamente sua prática.

Como a alfabetização e o ensino de português tenham sido os temas que demonstraram ser o maior objeto de preocupação entre as professoras, justamente pela dificuldade de seus alunos apropriarem-se da escrita de forma significativa e tornarem-se leitores e escritores autônomos em língua portuguesa, eles foram tomados como alvo de uma das questões subjetivas por nós apresentadas no questionário.

A primeira proposição (texto 1) apresentada está relacionada a um lugar-comum presente no conjunto de representações dos professores, envolvendo o fato de a alfabetização ser um problema para os surdos, tendo em vista ser um processo que envolve representações entre grafemas e fonemas.

Texto 1

O processo de alfabetização pressupõe o reconhecimento das relações entre a **oralidade** e **escrita**, entre **fonemas** e **grafemas**, envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras. Nesse sentido, o que coloca as crianças surdas em desvantagem em seu processo de alfabetização é o fato desta constituir-se em um sistema de representação da oralidade.

As crianças ouvintes, que pensam e se comunicam por meio da fala, têm relativa facilidade em aprender a ler e a escrever, já que a escrita tem referência nas formas faladas da língua (os fonemas).

Se os surdos, por seu impedimento biológico/fisiológico, não têm acesso a experiências auditivas, que lhes permitam fazer **associações entre fonemas e grafemas**, seu conhecimento sobre a escrita será sempre limitado e insuficiente.

Por isso, mesmo que não ocupe o centro das atenções no processo educacional, ainda se justifica o ensino da fala para surdos. Além de permitir maior integração com o mundo dos ouvintes, facilita o processo de aquisição da escrita.

Diante dessa provocação, obtivemos variadas interpretações, em sua imensa maioria ratificando os pressupostos expressos no texto:

"Quando a criança surda possui certa oralização, a escrita se torna mais fácil de aprender. Porém, para se chegar a este determinado nível de oralização, o processo é difícil, praticamente impossível".

" O surdo tem mais dificuldade na alfabetização sim, pois os fonemas e grafemas são importantes para a alfabetização e pelo fato de não ouvirem o som eles tem muita dificuldade".

"Mesmo não tendo a audição é necessário a fala p/ as çças., pois através da oralidade ela interioriza mais as palavras e entende melhor os significados das mesmas. Mas não deve deixar de lado a LIBRAS. Na minha opinião as duas devem caminhar juntas".

“Concordo com o ponto em que se a criança surda tem leitura labial se torna mais fácil a sua compreensão da escrita, e forma de adquirir a associação de grafema e fonemas”.

“Para suprimir as dificuldades na alfabetização dos surdos seria importante trabalhar a leitura labial com a ajuda de próteses auditivas, ou melhor, os aparelhos de amplificação sonora coletiva (...) neste trabalho os surdos poderiam fazer associações entre fonemas e grafemas que posteriormente ajudaria na produção da escrita e textos”.

“Acredito que a aquisição da leitura labial deveria ser repensada como mais um recurso lingüístico para a aquisição da alfabetização, bem como o ritmo corporal que faz com que a criança surda perceba as nuances dos fonemas em seu próprio corpo, otimizando o conhecimento e esta relação grafema fonema”.

“O surdo que tem condições de fala deve se trabalhar pois ele vai sempre conviver com ouvintes e sua alfabetização será fácil entre parentes pois tem surdos mesmo com a fala não é alfabetizado é um muito complexo esse tema alfabetização, eu acho que é por Deus que conseguem se alfabetizar”.

“É importante o ensino da fala pois é através dessa técnica que o surdo passa a ter entendimento sobre oralidade e escrita. É importante o ensino da fala para que o surdo tenha leitura orofacial e através dessa possa ter maior comunicação em LIBRAS”.

“A práxis nos mostra que surdo que tiveram orientações em relação a oralidade como leitura labial e escrita de fonema tem maiores oportunidades de aquisição da escrita e integração com o mundo dos ouvintes. Porém quantos e quantos alunos não se enquadram nesse perfil, estaríamos limitando a capacidade de leitura de mundo e exteriorização de pensamento desses alunos”.

“Acredito que os surdo no processo da oralidade seu compromisso fique apenas no caso de interiorizar pois em contacto com a maioria falante ele se sentirá excluído (...) acreditar que a língua de sinais é a salvação para os deficientes auditivos é o mesmo que acreditar que podemos modificar o mundo.”

“Eu não concordo com esta afirmação pois, o que facilita o acesso às informações sobre o mundo em que vivemos é a comunicação entre adultos e crianças e que para que ele tenha este mesmo acesso à estas informações, os alunos surdos devem conviver com surdos adultos, famílias que falam sua língua e que freqüentem escolas que passem os conteúdos sistemáticos na sua língua também. O mundo é rodeado pela escrita e se, a criança surda possui todos os vocabulários em LIBRAS, automaticamente ele reconhece a escrita e se pode desde pequenos mostrar-lhes a diferença entre sua língua e o português”.

“Não acho justificativa para o ensino da fala ao surdo, pois ficaremos treinando-os como treinamos papagaios.”

Muito se tem discutido em relação à construção do objeto escrita pelos surdos, em diferentes perspectivas teórico-metodológicas e pontos de vista. Na maioria dos casos, o viés utilizado para a discussão é o da **alfabetização** ou, na contemporaneidade, das práticas de **letramento**.

Na forma clássica, o conceito de alfabetização remete ao **domínio da leitura e escrita**, por meio do acesso e conhecimento do **código** escrito. Tal

concepção pressupõe o **ato individual** do ler e escrever. Este parece ser o viés interpretativo utilizado pela maioria das professoras em seus depoimentos. Nesse sentido, há a necessidade de estarmos ressignificando este conceito, a partir de uma perspectiva mais abrangente dos usos e funções da escrita no contexto das práticas das sociedades tecnologizadas, o que nos impõe a utilização de uma nova terminologia: a do **letramento**.

Magda SOARES (1998), em seu livro **Letramento: um tema em três gêneros** demonstra como a aceção do termo ganha espaço no léxico dos especialistas e torna-se cada vez mais freqüente em seu discurso falado e escrito, nos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

De acordo com sua análise, os conceitos alfabetização/letramento e alfabetizado/letrado resultam em práticas diferentes com e sobre o objeto escrita: no primeiro caso, supõe-se a aprendizagem da leitura e escrita, o domínio de uma tecnologia de decodificação e codificação da língua escrita; por outro lado, o letramento pressupõe estado ou condição de quem, não apenas sabe ler ou escrever, mas utiliza, pratica socialmente a leitura e escrita, respondendo adequadamente às suas demandas sociais.

Dito de outra forma, o domínio do código – alfabetização – pressupõe o processo de treinamento ou reconhecimento das relações entre a oralidade e escrita, entre fonemas e grafemas, envolve um **conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras**. Já a apropriação da leitura e escrita, de forma significativa, – letramento – é prazer, é lazer, é acesso à informação, é comunicação, é, enfim, exercer cidadania por meio de uma condição, em diferentes práticas sociais.

De modo semelhante, KLEIMAN (1995) distingue ambos os conceitos a partir da **natureza** das práticas envolvidas. Na alfabetização destacam-se **competências individuais** no uso e na prática da escrita. Já os estudos sobre o letramento, emergem no **contexto das práticas sociais e culturais** dos diversos grupos que usam a escrita, conferindo-lhe um **domínio sociopolítico** mais abrangente. Além disso, na segunda aceção, as práticas discursivas de determinados grupos sociais envolvidas no letramento, não implicam, necessariamente, as atividades específicas de ler ou escrever. A oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento, demonstrando que, em certas classes sociais, há um sem número de práticas discursivas letradas

orais, antes mesmo de as crianças iniciarem seu processo formal de alfabetização.

Desse modo, o letramento constitui “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER; COLE *apud* KLEIMAN, 1995, p.19), sendo a alfabetização o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) e apenas **um** tipo de prática de letramento, concebida em termos de uma competência individual, necessária para o sucesso e promoção na escola – a mais importante agência de letramento.

Dito isso, fica evidente uma primeira inferência: a alfabetização, **em sua acepção estrita**, não é uma realidade tangível para os surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõe a habilidade de reconhecer letras e **sons** (!!!). Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando este processo de alfabetização.

Mesmo assim, a maioria dos encaminhamentos metodológicos desencadeados no contexto da educação especial utiliza-se dos mesmos recursos e estratégias pensadas para a alfabetização de ouvintes, pressupondo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita.

Nesse sentido, este seria um dos principais condicionantes que coloca as crianças surdas em desvantagem em seu processo de aquisição da escrita do português. A escrita constitui-se em um sistema de representação cujo princípio organizador seria o de sistematizar as propriedades da língua oral. Para as crianças ouvintes, que pensam e se comunicam por meio da fala, tais propriedades são fonéticas e, assim, elas têm relativa facilidade em aprender a ler e a escrever uma escrita alfabética, já que esta, por natureza, tem referência nas formas faladas da língua (os fonemas). Já para as crianças surdas, a reflexão deve tomar outro rumo, desvinculado das relações inerentes entre letras/sons (CAPOVILLA, 1999).

Fica evidente que a **alfabetização**, em sua acepção estrita, não deveria ser o foco de ação dos educadores comprometidos com uma educação bilíngüe de qualidade para os surdos. Em contrapartida, as práticas de **letramento** nos dariam subsídios para discutir o processo de apropriação da

escrita significativa em outras bases pois, muito embora pressuponham o processo de alfabetização, não estabelecem com ele uma relação de causa-efeito.

Diferentes pesquisadores (SÁNCHEZ, 1993; FERNÁNDEZ, 1996; HOFFMEISTER, 1999) são categóricos em afirmar que a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segundas línguas para ouvintes.

Cabe lembrar que toda essa discussão é bastante pertinente se aplicarmos seus pressupostos aos sistemas de escrita de representação alfabética das línguas orais. A escrita da língua de sinais (*Sign Writing*²²), por exemplo, baseada em um sistema de representação pictórico/ideográfico, vem sendo difundida em vários países e seu princípio de organização está pautado em signos visuais-espaciais, o que redefiniria as bases da discussão ora introduzida.

Retomamos aqui, as reflexões realizadas em nossa dissertação de mestrado (FERNANDES, 1998) em relação à função essencial que uma língua cumpre na aquisição da escrita, pois o processo de internalização demanda, necessariamente, operações mentais mediadas por signos. A linguagem assume importância fundamental por se constituir em conteúdo semiótico privilegiado nesse processo. Os significados necessitam de uma encarnação material (seja sonora, visual, tátil...) para serem percebidos, mediados pelo grupo social e 'significados' pelo sujeito. O que não podemos é instituir uma visão reducionista da semiose humana, acreditando que apenas a oralidade desencadeia esse processo, pois tal prática estaria fadada a mais um dos 'centrismos' que subordinam e colonizam as múltiplas linguagens que nos constituem.

²² Trataremos posteriormente desse sistema de escrita.

Obviamente que, em se tratando de pessoas ouvintes, a linguagem oral exerce a função de mediar a internalização de aspectos da aprendizagem da escrita, servindo de base para sua construção. Como nos mostra VYGOTSKY (1991), nesse percurso a linguagem escrita ganha autonomia como sistema simbólico, podendo operar por si mesmo, não exigindo a obrigatória mediação da oralidade para a objetivação da realidade. Muito embora a oralidade permaneça sempre em nós, mobilizando o processo de construção, suas marcas emergem, de forma mais evidente, no momento inicial de aquisição e acabam sendo secundarizadas na medida em que a competência escrita se fortalece.

Isso demonstra que, mesmo sendo a oralidade/escrita sistemas simbólicos que guardam diferenças estruturais que lhes conferem relativa autonomia uma da outra, sua apropriação pelo aprendiz não caracteriza processos estanques, mas interdependentes que se alimentam mutuamente na mediação e reflexão sobre a realidade.

Do mesmo modo, a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos. A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que constituirá a base simbólica necessária à apropriação do sistema de signos escritos. Ambos os significantes envolvidos na materialidade dos signos veiculados pelos sinais e pela escrita, de natureza visual e gráfica, poderão ser apreendidos e significados nas práticas de interação verbal sem as limitações impostas pela língua oral.

É necessário reafirmar que a escrita, embora organizada a partir da oralidade, guarda características específicas²³ que permitem sua relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, oportunizando sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras.

²³ A oralidade apresenta construções mais curtas, menos complexas; por ser acompanhada de recursos extra-lingüísticos (prosódia, gestos, expressões faciais) e contextuais utiliza-se de truncamentos, repetições e retomadas, hesitações, tendo em vista a presença do interlocutor. Já a escrita, por pressupor um interlocutor ausente, necessita de uma série de recursos de construção que assegurem a compreensão da mensagem. Suas construções são mais longas e complexas sintaticamente e há uma tendência a maior concisão.

Essa relativa autonomia, discutida por diversos autores (KATO, 1987; FARACO, 1992; SÁNCHEZ, 1993; FERREIRA-BRITO, 1993), nos permite vislumbrar a escrita sob um novo enfoque, divorciada da vinculação inerente mantida com a oralidade, tradicionalmente veiculada nas práticas escolares tradicionais.

Em uma perspectiva sócio-interacionista, para que o objeto de conhecimento seja apreendido pelo sujeito, é necessário que este entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal (KLEIN, 1997).

Na alfabetização de crianças ouvintes, há um sem-número de situações que as colocam diante da relação de representação entre a escrita e a oralidade, seja quando se lê para elas em voz alta, apontando as palavras, seja pronunciando as palavras ao organizar o que se escreve, por exemplo. Em outras palavras, será necessária a mediação de outros sujeitos para que se estabeleça para a criança a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Mesmo a despeito de a escrita e a fala serem processadas utilizando canais distintos, visão e audição, respectivamente, ambos os estímulos serão percebidos simultaneamente, sem maiores prejuízos para a apreensão de seu conteúdo pela criança. Ainda que, ao se deparar com o registro escrito, a criança não esteja diante dos elementos sonoros que esse registro está representando, será possível a mediação de alguém que possa recuperar este valor para ela.

O que ocorre, no entanto, no caso da criança surda, é que ao deparar-se com o registro escrito, não haverá para ela possibilidade de recuperação dos significados constituídos sonoramente; ela estabelecerá a significação a partir das relações simbólicas capturadas por significantes visuais (língua de sinais prioritariamente). O que ocorre simultaneamente com a criança ouvinte dá-se de forma seqüencial para a surda, pois ambos os sistemas – a língua de sinais e a escrita – valem-se do canal visual para sua apreensão. Esse é um aspecto de grande importância para o encaminhamento de questões metodológicas, uma vez que, de posse dessa informação, o professor deverá repensar algumas das práticas que exigem do aluno, ao mesmo tempo, atenção ao texto escrito e ao sinalizador.

Do mesmo modo que para os ouvintes, defendemos a tese de que a aprendizagem da escrita pelos surdos ocorrerá exigindo uma interferência sistematizadora intensa, por meio da mediação da língua de sinais, a fim de que o aprendiz a compreenda como um novo sistema simbólico cuja apropriação lhe permitirá estabelecer novas relações de significado com seu meio social.

Esse aprendizado, todavia, será distinto em sua gênese daquele desenvolvido por crianças ouvintes, pois, uma vez que não haverá referenciais sonoros, os mecanismos de produção de novas significações ativados não levarão em conta a combinação de elementos fonéticos, de sílabas, enfim, das unidades menores da escrita, mas serão, desde sempre, baseados em processos analíticos de construção.

Sánchez define essa condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua, como a de 'leitores não alfabetizados', ou seja, leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética (nesse caso, a língua de sinais) que, por circunstâncias particulares, chegam a dominar a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias (SÁNCHEZ, 2002).

Para que faça sentido, no entanto, é necessário que essa relação de aprendizagem não seja imitativa e se transforme em memorização mecânica, mas se processe mergulhada em práticas significativas que permitam a apreensão do sistema da escrita e de seus elementos constituidores, desenvolvendo mecanismos alternativos para a compreensão de unidades menores como é o caso de letras e sílabas, o que já vêm sendo realizado por meio da digitação²⁴, por exemplo. O importante é que a constituição de sentidos pelas crianças surdas não esteja limitada à linguagem oral, mas obtida por outros fatores sógnicos que permitam a significativa interação com seu meio cultural.

²⁴ A digitação é um recurso utilizado pelos surdos para soletrar palavras do português para as quais não há equivalente em língua de sinais, por meio do alfabeto manual.

Desse modo, deve se ter claro, entre outras coisas, que o processo de ensino de língua portuguesa escrita será caracterizado por realidades diferentes para alunos ouvintes – falantes nativos da língua – e para os surdos, para os quais o português será uma segunda língua, sem referências lingüísticas auditivas ou 'naturais'. Para estes, aprender a escrita da língua portuguesa significa aprender a própria língua, uma vez que, por conta do impedimento auditivo, na imensa maioria das vezes, o primeiro contato com a língua portuguesa ocorrerá nas práticas formais oferecidas pela escola, nas quais a referência concreta, passível de apreensão pelos sentidos, se dará por intermédio da escrita, cuja materialização é gráfico-visual.

Nesse ponto cabe lembrar que se quisermos oferecer uma educação lingüística significativa para os surdos, devemos assegurar que, da mesma forma que para as crianças ouvintes, sejam oportunizadas ações **lingüísticas**, **epilingüísticas** e **metalingüísticas** (GERALDI, 1997, TRAVAGLIA, 2000) sobre a linguagem.

Nas atividades **lingüísticas** lançamos mão dos recursos lingüísticos de que a língua dispõe, arranjando-os em um trabalho de construção textual para estabelecer a comunicação interativa. Por sua função essencialmente pragmática, envolve o uso efetivo da língua em práticas sociais significativas. A interação natural com o grupo social garante a efetivação desse tipo de ação.

As atividades **epilingüísticas** são aquelas que envolvem algum tipo de reflexão, consciente ou não, sobre os elementos da língua e de seu uso no processo de interação comunicativa. São as hesitações, as pausas, as autocorreções, as trocas e lapsos entre outros que nos permitem retomar uma ação lingüística iniciada. Essas ações são ostensivamente utilizadas pelas crianças em sua fase inicial de aquisição da escrita, nas operações de refacção de textos. Mais uma vez, essa ação só será desencadeada se a língua fizer sentido para o usuário.

Já as atividades **metalingüísticas** envolvem a análise consciente dos elementos da língua, por meio de conceitos, classificações, nomenclaturas, enfim, do conjunto de elementos lingüísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. A atividade metalingüística, portanto, não pode prescindir do domínio da língua que se estuda para sua efetivação.

No entanto, mesmo o equilíbrio e a necessária interface entre os três processos, não permitirão a apreensão da escrita em sua natureza simbólica e função social, se não forem privilegiadas práticas significativas, que muito possivelmente não representem a mesma coisa para alunos surdos e ouvintes.

Lembremo-nos de que a tradição oral e escrita faz parte de nosso universo ouvinte de representações, integrando um projeto social de construção da identidade nacional que, como discutimos anteriormente, é bastante opaco e obscuro em se tratando de pessoas surdas.

Além disso, a criança ouvinte chega à escola portadora de uma história lingüística prévia, com o domínio de determinada variedade da língua que é falada na escola, o que lhe permitiu sua identificação cultural e mobilizará as hipóteses a serem desencadeadas na sua incursão ao mundo da escrita.

No entanto, o ensino de português para surdos desconsidera grande parte dessas reflexões. O que é mais assombroso é que os caminhos metodológicos percorridos pela escola ignoram sua singularidade e seguem reproduzindo os mesmos encaminhamentos utilizados para os ouvintes, que possuem referenciais orais-auditivos de sua língua nativa e os utilizam para realizar associações com os grafemas e conceitos que lhes são apresentados.

Dentre os fatores que denunciam a natureza equivocada do processo de ensino de português para surdos atualmente, está o seu caráter essencialmente metalingüístico. Como a sistematização da língua escrita, na maioria dos casos, pressupõe a análise metalingüística, os estudantes surdos vêem-se em uma situação grotesca, de total ausência de uma língua-base para discutir tais relações na língua-alvo.

As ações lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, necessárias ao processo de apropriação da escrita, não se concretizam, pois não há presente uma primeira língua, uma língua natural (leia-se língua de sinais) que mobilize e permita realizar operações de associação, comparação e contraste necessárias ao aprendizado da segunda língua – a língua portuguesa.

Eis a grande contradição: as ações acima referidas não ocorrem na língua natural – a língua de sinais – pela inexistência de interlocutores competentes lingüisticamente nesse processo e não ocorrem na língua oral pela limitação biológica de acesso a essa modalidade. A escola ignora essa lacuna e procede ao ensino de segunda língua – o português – partindo da análise **metalingüística**

sem que haja uma base lingüística consolidada para compreensão desse tipo de atividade.

Sintetizando, o aprendizado da segunda língua se dá (se dá?) em um 'vácuo lingüístico', baseado em atividades metalingüísticas.

A reversão desse quadro incoerente remete à necessária reflexão sobre algumas premissas envolvidas nesse tipo de prática inconsistente.

Um primeiro fator está assentado na ausência de profissionais surdos nas escolas, co-responsáveis pelo processo educacional, e professores bilíngües, fluentes em língua de sinais, que possibilitem um processo natural, e a termo, de aquisição da primeira língua pelas crianças surdas.

Os educadores surdos, quando presentes, ou não têm representatividade nas decisões tomadas na escola, ou assumem a função de 'meros' instrutores de língua de sinais ou monitores dos professores; sua atuação está limitada a um planejamento que lhes é imposto por seus superiores ouvintes, posto em prática em aulas de 50 minutos em cada turma, nas quais reproduzem as mesmas estratégias metodológicas tradicionais de ensino com as quais aprenderam. Não há espaço criativo para a **surdopedagogia** que, por certo, acarretaria novas práticas institucionais.

Já os professores ouvintes caminham a passos lentos em direção ao seu aprendizado da língua de sinais, sucumbindo aos caminhos 'menos tortuosos' da comunicação total²⁵ e das práticas bimodais.

Um segundo aspecto diz respeito à ausência de uma reflexão teórico-metodológica, sistematizada, sobre o ensino de português como segunda língua para surdos, que leve em consideração as peculiaridades desse processo, apresentando alternativas voltadas às suas necessidades lingüísticas.

²⁵ Filosofia educacional que pressupõe a utilização de qualquer recurso lingüístico para facilitar a comunicação com a pessoa surda, tais como a fala, a língua de sinais, o alfabeto dactilológico, a leitura labial, a mímica, a dramatização, entre outros. A Comunicação Total prega e pratica o bimodalismo (uso concomitante da língua oral e da língua de sinais), e isso conduz a alterações estruturais nas duas línguas, sobretudo nesta última por ser a mais desprestigiada e desconhecida entre os educadores. Segundo FERREIRA-BRITO (1993), a Comunicação Total seria uma nova forma de Oralismo, uma vez que os sinais são usados apenas na forma de apoio à língua oral, ignorando-se toda a complexidade estrutural específica daquela língua.

Enquanto isso, os alunos surdos seguem sendo cobaias das práticas intuitivas e desqualificadas teoricamente, em curso, que acabam por reproduzir os mesmos encaminhamentos, já bastante desgastados e criticados, dada a sua inconsistência, pensados para o ensino de língua materna.

Soma-se a isso o fato de que o ensino de português para surdos baseia-se em estratégias metodológicas fundamentalmente **lexicais**, ou seja, o trabalho pressupõe operações com palavras e sua significação, relegando-se as relações sintáticas a um segundo plano, quando ocorrem. Essa forma de encaminhamento reforça a produção escrita típica dos surdos que traz marcas estruturais da língua de sinais, cuja gramática caracteriza-se pela ausência de flexões verbais e elementos coesivos²⁶, entre outros aspectos, distanciando os alunos surdos da compreensão dessas relações na língua portuguesa e acentuando sua marginalização escolar.

Por fim, um último fator diz respeito a nossa total ignorância sobre a passagem da língua de sinais para a escrita alfabética, que se constitui, ainda, num processo desconhecido em suas especificidades pela comunidade científica.

O grande número de surdos que se apropriaram da escrita, sem necessariamente ter passado pelo domínio da oralidade, depõe favoravelmente para essa possibilidade. No entanto, os aspectos psicocognitivos envolvidos são ainda uma grande incógnita científica.

O que temos conhecimento, na prática, é de algumas propostas de educação bilíngüe bem sucedidas, desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos, que apontam para a necessidade de que esse processo incorpore as inovações tecnológicas visuais que permitam a interação com diferentes formas de representação simbólica como gráficos, textos, movimentos, ícones, imagens, *softwares*, *internet*, entre outros. Estes formatos diferentes de comunicação e informação só trariam benefícios aos surdos, tendo em vista sua potencialidade para o acesso ao conhecimento intermediado por linguagens basicamente visuais.

²⁶ É oportuno registrar que os estudos lingüísticos em andamento no cenário nacional (FELIPE 1993,1998: 2001; QUADROS, 1995, 1997) apontam para a existência de flexões verbais/nominais em língua de sinais marcadas discursivamente em mecanismos espaciais, dada sua natureza visual, e não marcadas morfossintaticamente, tal qual ocorre em português.

Além disso, temos conhecimento de pesquisas que avançam sobre o *Sign Writing* – a escrita da língua de sinais – criado em 1974, por Valerie Sutton, na Dinamarca, a partir de um sistema para registro da dança. É um sistema que se ampliou, evoluiu, foi padronizado, informatizado e vem sendo utilizado com sucesso em programas de letramento para crianças surdas.

Há um *software* especialmente desenvolvido para este fim (*Sign Writer Computer Program*), na versão 4.3 do MS-DOS, para *Windows* e *Macintosh*, e uma versão 5.0, atualizada, está sendo finalizada. O *Deaf Action Comitee for Sign Writing–DAC*, em San Diego - Califórnia, desenvolveu um dicionário bastante rico da *American Sign Language* (Língua de Sinais Americana) em *Sign Writing* e oferece suporte para o desenvolvimento de projetos de alfabetização, com a utilização desse recurso.

O sistema escrito de sinais, através do computador, chegou ao Brasil em 1996, por intermédio do Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul que, em parceria com a Escola Especial Concórdia, em Porto Alegre, e a Escola Helen Keller, em Caxias do Sul, implementa o projeto de alfabetização em *Sign Writing* com apoio do DAC e desenvolve um *software* educativo que contém um dicionário com exemplos da Libras/língua portuguesa/ *Sign Writing*/desenho.

De maneira semelhante, Fernando Capovilla, professor e pesquisador do Departamento de Neuropsicolingüística, do Instituto de Psicologia da USP, juntamente com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis, publicou uma versão de um dicionário trilingüe, envolvendo a língua brasileira de sinais - Libras, a escrita dos sinais (*Sign Writing*) e a língua portuguesa. Além de pioneira, esta é a obra mais completa na área, até então produzida.

Segundo os pesquisadores, a escrita dos sinais é um recurso inovador que se coloca como um processo intermediário na aquisição da escrita alfabética pelos surdos, possibilitando o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento e novas formas de atividade mental, considerando-se o potencial dos meios eletrônicos de informação e comunicação, para complementar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo sendo um sistema semiótico legítimo, no sentido dos laços identitários que promove na representação da cultura surda, e uma riquíssima oportunidade de investigação dos processos percorridos pelos aprendizes na mediação da língua de sinais para a escrita dos sinais, em especial, neste trabalho, estaremos direcionando nossas reflexões à escrita alfabética e suas implicações na proposta de educação bilíngüe para surdos.

Diante do exposto até aqui, está claro para nós que há duas questões que necessitam ser melhor teorizadas e investigadas pela comunidade científica, a fim de que possamos tratar da educação bilíngüe para surdos com mais seriedade.

A primeira delas diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais para as crianças surdas, como primeira língua, que preencha plenamente suas necessidades lingüísticas, cognitivas, afetivo-emocionais, ideológicas, acadêmicas e sociais, permitindo-lhes ser e estar no mundo, dignamente, tendo suas diferenças respeitadas e reconhecidas politicamente.

Um segundo ponto, que nos parece fundamental é a investigação de práticas de ensino do português como segunda língua, que apontem caminhos teórico-metodológicos possíveis para seu aprendizado pelos surdos.

Nesse aspecto, a questão da intermediação da língua de sinais na constituição de sentidos na língua portuguesa escrita não nos parece ser o principal problema de natureza metodológica. Pensamos que os caminhos para um aprendizado significativo que pressuponham tomar a língua portuguesa, em sua dimensão discursiva e semântica, estão delineados pelas possibilidades plenas e inquestionáveis que a língua de sinais oferece nesse processo.

No entanto, a dimensão sintática ou gramatical é uma seara desconhecida e desconversada pela grande maioria dos educadores, em se tratando do ensino.

Talvez isso se deva à concepção que se tenha de gramática, significada nas experiências escolares negativas pelas quais passaram enquanto aprendizes, como um conjunto de flexões e terminologias a serem memorizadas. Talvez pelo fato de a gramática representar um mito hoje dentro da escola, que carrega o estigma de mais um conteúdo desnecessário e irrelevante na aprendizagem da língua.

O fato é que não se pode negar que a dimensão morfossintática é um dos aspectos que constituem e dão forma à língua e que não pode ser ignorada na educação lingüística do aluno. Questionar o lugar e a natureza desse aprendizado é um passo posterior à consciência de sua necessidade em uma proposta de ensino de língua materna, ou de segunda língua. No entanto, essa discussão paira no mais profundo e, politicamente incorreto, silêncio.

Sintetizando o exposto até aqui, devemos deixar clara a questão que se coloca: não se nega que a apropriação da escrita pelos surdos seja possível e que esta possa se dar de forma significativa, vinculada a contextos reais de uso, extrapolando as relações estruturais, em direção ao nível discursivo que, de fato, lhe confere sentido. Tal apropriação é mediada pela língua de sinais e por ela significada. Sob essa perspectiva, há um grande número de produções acadêmicas – teses e dissertações, literatura especializada – apresentando-nos evidências desse processo, no campo da Lingüística Aplicada e da Pedagogia, demonstrando que o aprendizado da leitura e escrita do português são realidades tangíveis para os surdos (LACERDA; GÓES, 2000; BOTELHO, 2002; SILVA, s/d).

No entanto, chamamos a atenção para um aspecto fundamental ainda ignorado: o processo de aprendizagem de uma segunda língua demanda operações mentais que envolvem, também, **relações gramaticais**, nas quais a primeira língua é envolvida, mobilizando e articulando conhecimentos prévios, fazendo comparações, contrastes, associações, enfim, materializando sentidos outros na nova realidade lingüística que se coloca.

Nesse sentido, mesmo que os aspectos fonológicos da língua portuguesa sejam dispensáveis, dado que os significantes poderão ser veiculados por canais visuais, há toda uma rede de significações que se constroem a partir de tramas estruturais. Há mecanismos sintáticos envolvidos na aprendizagem de L2, que são parte da realidade lingüística a ser internalizada, para os quais ainda não há clareza de como viabilizar a compreensão e sistematização pelos surdos.

Conhecer a gramática de uma língua é fundamental para compreendê-la plenamente. Porém, este componente só se efetiva se, em um primeiro momento, os aspectos conceituais são vivenciados, significados em contextos reais de uso. Aprender tais estruturas faz parte do processo de aprendizagem

lingüística e não podemos fingir que não existam, sob pena de depreciarmos uma das dimensões constitutivas da língua.

É preciso explicitar o que não estamos dizendo. Não estamos afirmando que aprender uma língua seja, simplesmente, dominar seu sistema de regras, ao qual todas as outras relações devam estar subordinadas, de modo que isso garanta ao falante o sucesso na interlocução. Não diríamos isto, pelo simples fato de havermos dedicado uma pesquisa no mestrado a demonstrar que, mesmo a despeito da interferência da língua de sinais na escrita do português – o que caracterizaria uma interlíngua, parte integrante no aprendizado de L2 – o sentido do texto se mantém, comunica, extrapola os limites do código a que está subjugado.

Também não estamos dizendo que o ponto de partida para este aprendizado deva ser a gramática, pois esta, em tempos de método oral²⁷, perpetuou-se em expressões fechadas e conjunto finito e pré-determinado de possibilidades, o que tornou a língua um pacote hermético e distanciado do cotidiano dos surdos. Toda uma geração de surdos analfabetos aí está para demonstrar que não é este o caminho.

E qual seria então? Se não podemos ignorar que a gramática é parte da língua, mas não podemos reduzir a língua à gramática, como encaminhar o processo de ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, de modo a permitir que a construção de sentidos se dê, articulada às regras que lhe são próprias?

Mesmo que pareça que estejamos a sofismar, nos parece bastante fecundo o fato de que possamos ter delineado os contornos de um problema que envolve a prática de inúmeros professores no cenário nacional e, por que não dizer, internacional. Para estes, urgem respostas sobre que caminhos metodológicos irão percorrer para superar os desafios que hoje se colocam, de uma legião de alunos que, na melhor das hipóteses, estão se valendo de sua

²⁷ Isto se dava pela inerente relação entre o ensino da fala e da escrita. Com esta última estando subordinada àquela, os encaminhamentos metodológicos pressupunham uma progressão fonética que se iniciava com os fonemas de mais fácil visualização para leitura labial, até os imperceptíveis e considerados mais difíceis. Aliadas a esta técnica estavam outras que objetivavam racionalizar a estrutura gramatical da língua portuguesa, estabelecendo uma espécie de 'chave' (Clave de Fitzgerald) ou modelo a ser seguido, no qual, gradativamente, modelos seriam treinados, memorizados, numa seqüência de quarenta lições, em média, até se chegar à meta prevista: a reprodução de sintagmas nominais, verbais e preposicionais.

primeira língua para tentar inserir-se em práticas de letramento, ou, na pior das hipóteses, desconhecem sua situação de 'bilingüismo' e acreditam ser menos 'dotados' que os demais para o aprendizado do português, utilizando o 'vácuo' lingüístico como base para a apropriação da língua nacional, o que, obviamente, não ocorre.

Quais os efeitos político-ideológicos gerados por essa situação? Uma cidadania com dois pesos e duas medidas, na qual os insignificantes números de surdos brasileiros que chegam ao ensino superior não merecem tratamento estatístico, oferecendo-nos uma amostra que "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (GNERRE, 1994, p. 22).

Segundo GNERRE (1994), nas sociedades complexas como as nossas, do ponto de vista da linguagem, o sujeito vale não apenas pelas possibilidades de produção de mensagens verbais que possui, ligadas aos níveis de competências socialmente valorizadas e instituídas, mas vale, também, pelas possibilidades de compreensão de mensagens e conteúdos, veiculados nessa complexa fraseologia típica, que exclui grande parte dos falantes nativos da língua.

Ainda, de acordo com o autor, a única brecha deixada aberta para a discriminação, na base da ideologia democrática, fundamenta-se nos critérios da linguagem e educação. Por meio delas podemos reproduzir a estrutura de poder vigente ou buscar formas de problematizá-la e mecanismos para superá-las.

Para nós pesquisadores, que temos a oportunidade da reflexão teórica, resta-nos tentar encaixar as peças desse imenso quebra-cabeça, mesmo que ainda não tenhamos todas as respostas. José Saramago, de forma perspicaz, comenta os rumos que a ciência tomou neste fim/início de milênio e afirma que tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas. O fato de podermos formular, precisamente, uma questão, nos ajuda a elucidar aspectos obscuros da realidade, problematizá-los e buscar evidências para sua superação, não onde seja mais fácil encontrá-las (como na piada do bêbado que procurava as chaves perdidas apenas debaixo do poste de luz), mas na confluência das vozes que estão a dizer e a significar a educação dos surdos e

que não estão materializadas em um lugar, mas em inúmeras práticas de interação verbal. Este é o desafio da exegese que não pode nos escapar.

4.2 O QUE SE ENSINA E POR QUE NÃO SE APRENDE NAS AULAS DE PORTUGUÊS?

Retomando nosso raciocínio inicial sobre as inúmeras variáveis presentes no discurso corrente sobre o ensino do português como segunda língua para estudantes surdos, concentraremos nossa análise nas questões teórico-metodológicas envolvidas no ensino/aprendizagem de uma língua.

Julgamos oportuno, antes de adensar as discussões específicas sobre o ensino de português para surdos, ampliar o nosso olhar para o debate que tem sido levado a termo no meio educacional, em relação às práticas de ensino de língua materna, como forma de situar essa análise no contexto geral da educação.

Historicamente, o ensino de língua materna esteve/está assentado na tradição gramatical, com caráter **normativo**, que tomava/toma a língua como um conjunto de estruturas a ser assimilado, memorizado e repetido pelo aluno, por sua vez presumido como um falante-leitor-escritor ideal.

Rosa Virgínia Mattos e Silva, em seu livro **Contradições no ensino de português** (SILVA, 2000), nos oferece uma análise criteriosa e fundamentada da origem discursiva sobre a norma lingüística e de como a escola ocupa o papel de uma instituição reprodutora da ordem social vigente à medida que “torna-se o veículo privilegiado para uma regulação lingüística, que tenha como meta o dialeto das classes sociais superiores, que, em princípio, em nossa sociedade, deve ser a base para a norma padrão” (SILVA, 2000, p.10).

Segundo a autora, a norma surge, historicamente, da necessidade de unificação e padronização lingüística, essencial ao menos nas sociedades ocidentais letradas, em face da heterogênea realidade que as constitui. E se perpetua, através dos tempos, como o padrão idealizado a ser reproduzido socialmente, sendo as gramáticas tradicionais o seu maior veículo

disseminador e a escola o espaço privilegiado para a difusão de práticas dessa natureza.

Na verdade, a concepção de gramática como um conjunto de prescrições que conduzem ao bom uso da língua, remonta há mais de dois mil anos, originada nos estudos sobre a linguagem desenvolvidos por estudiosos da literatura clássica, em especial os alexandrinos na Grécia Antiga (séc. II a.C.). De acordo com WEAVER (1996), durante séculos a tradição escolar gramatical esteve preocupada com dois objetivos básicos: disciplinar e treinar a mente (e algumas vezes a alma); e ensinar formas gramaticais e usos de palavras consideradas corretas ou socialmente prestigiadas. De forma ostensiva, o ensino das formas prestigiadas constituiu-se em uma estratégia que, supostamente, *conduziria as classes mais baixas a uma escalada social, como forma de as classes mais altas redimirem-se de sua óbvia superioridade perante os demais.*

A gramática sempre ocupou um lugar de destaque em todas os períodos históricos, a depender das práticas e relações sociais de produção instauradas em cada uma das sociedades. Na Idade Média, a **gramática**, juntamente com a **retórica** e a **lógica**, constituía a base para a compreensão do conhecimento sacro e secular veiculados pela Teologia, Filosofia e Literatura – disciplinas que sistematizaram o conhecimento na sociedade feudal. A principal tarefa do clero foi utilizar a gramática, de modo 'racional', para desvendar os mistérios das sagradas escrituras.

No séc. XVIII, a *emergência dos novos ricos da classe média* estimulou a proliferação e o consumo de livros de gramática, que veiculavam as prescrições sobre a língua a serem seguidas, como forma de uma melhor aceitação pela nobreza. Retomavam-se as estruturas do latim para prescrever as regras no ensino do inglês, uma vez que, como este era considerado uma corrupção do latim clássico, seria uma forma de prover uma língua mais pura e com maiores possibilidades de representação e reflexão sobre a realidade.

Mesmo nos últimos duzentos anos, o paradigma vigente nas escolas em relação ao ensino de língua pressupôs a memorização e reprodução de definições, regras e exemplos como forma de desenvolver habilidades lingüísticas mais apuradas. A concepção de gramática, seja como disciplina mental, *seja como meio de aprimorar as habilidades e conhecimentos de leitura*

e escrita, consolida-se no século XX com os estudos estruturalistas e gerativistas.

Embora os lingüistas estruturalistas americanos quisessem demonstrar a diferença qualitativa de seus estudos em relação à tradição gramatical, baseando suas descrições gramaticais em cuidadosas análises sobre a língua falada, na perspectiva sincrônica, os resultados atingidos não foram os desejados. George HILLOCKS *apud* WEAVER (1996) desenvolveu pesquisa sobre os efeitos de um ensino gramatical baseado nos estudos estruturalistas, comprovando que tanto estes, quanto a perspectiva tradicional, não se distanciavam, consideravelmente, em relação aos efeitos sobre a produção escrita dos alunos.

Do mesmo modo, a ascensão da Gramática Transformacional, nas décadas de 1960 e 1970, gerou um certo otimismo em relação ao valor prático que seus apontamentos trariam ao estudo da língua. BATEMAN; ZIDONIS *apud* WEAVER (1996), pioneiros na investigação dos estudos da gramática transformacional e sua influência na escrita dos alunos, comprovaram diferenças pouco significativas em relação a outros grupos não trabalhados nesta perspectiva.

Em suma, HILLOCKS; SMITH *apud* WEAVER desenvolveram pesquisas envolvendo os principais estudos realizados nas diferentes perspectivas teóricas – gramáticas tradicional, estruturalista e transformacional –, da década de 1960 em diante, e concluíram que

None of the studies reviewed for the present report provides any support for teaching grammar as a means of improving compositions skills. If schools insist upon teaching the identification of parts of speech, the parsing or diagramming of sentences, or other concepts of traditional grammar (as many still do), they cannot defend it as a means of improving the quality of writing (1996, p. 13).

Mesmo sendo inconsistente o argumento científico e, apesar das contribuições que nos trouxe a lingüística moderna em relação ao caráter heterogêneo das línguas e a necessidade da não hierarquização de valores das variedades lingüísticas, mesmo reconhecendo-se as diferenças sociais, paira ainda o fantasma normativo da incorporação de regras mecânicas e nomenclatura técnica, pelo qual todas as forças direcionam seu movimento em relação à unidade,

(...) a "língua" é a variante socialmente hegemônica, espelhada nos eleitos como seus melhores representantes, ou por sua escrita, ou por pertencerem a segmentos sociais privilegiados pela sociedade. Ignorando a fala, as falas, calaram-se muitos; permaneceram e permanecem como modelo a ser imitado e a dever ser aprendido na escola o "padrão" idealizado pelos gramáticos e estacionado nas gramáticas para o ensino (SILVA, 2000, p.11).

GRAMSCI (GARDINER *apud* MCLAREN, 1997) nos oferece uma análise interessante sobre a função ocupada pela gramática normativa na construção de um projeto cultural comum, que promove a destruição de diferenças dialetais e sotaques ao conformá-los a um ideal de língua nacional. Nesse projeto de hegemonia lingüística são silenciadas as manifestações que confrontam a norma, que é invisível, e a ideologia de assimilação cultural que lhe subjaz.

Segundo o autor, o movimento pela consolidação de uma língua nacional não é ingênuo. Ele está ligado à estratificação lingüística e à hierarquização social e, em última análise, reflete as desigualdades sociais e as relações assimétricas de poder que as sustentam. Nesse sentido, programas de educação bilíngüe ou propostas de ensino que consideram a riqueza dialetal que constitui uma língua, ou são refutados ou são 'concedidos', desde que não constituam ameaça às práticas e representações sociais dominantes.

Pesquisas como a de NEVES (1996)²⁸ nos apresentam um panorama bastante claro da situação do ensino da língua portuguesa nas escolas e um retrato fidedigno do que ocorre não apenas nos rincões do país, mas, de igual modo, nos grandes centros urbanos.

Dentre as finalidades do processo, pelo menos 80% dos professores pesquisados consideram que o ensino do português está condicionado ao conhecimento da gramática, o que desenvolve uma melhor expressão, comunicação e compreensão pelo aluno, levando-o ao conhecimento de regras ou normas da língua e melhor desempenho de seu padrão culto. Este fato, segundo eles, estará intimamente ligado ao seu futuro sucesso profissional ou social, como ser aprovado em concursos e vencer na vida ou expressar-se corretamente e ser bem aceito na sociedade.

²⁸ Foram pesquisados 170 professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, da rede oficial de quatro cidades do Estado de São Paulo.

Esse viés discursivo reafirma um dos grandes mitos do preconceito lingüístico presente na sociedade, já discutido por diversos autores (GNERRE, 1994; POSSENTI, 1996; BAGNO 1999, 2001), que pressupõe que o domínio da gramática seja um instrumento de ascensão social. É inegável que em sociedades de classes haja julgamentos de valor que prestigiem ou estigmatizem variantes lingüísticas. Porém, é importante refletir que a incorporação desse tipo de prática que repudia o ensino da norma padrão, por determinados modelos pedagógicos, reproduz a marginalização de falantes das variedades não-padrões e atua como mecanismo de reprodução das estruturas sociais vigentes, colocando as classes populares (geralmente representantes desses falares) em posições subalternas e estagnadas na pirâmide social.

Assimilar o padrão dominante para ocupar o seu espaço e valor social é uma falácia que precisa ser refletida e discutida criticamente entre os professores, a fim de que não se incorra na visão ingênua de que não há relação entre o ensino de língua e as questões políticas e ideológicas subjacentes às práticas de reprodução ou transformação social.

É sabido que o normal nas relações de dominação é a coincidência entre a ideologia do dominador e a do dominado, porque o processo de dominação elabora, para legitimar-se, uma ideologia sem a qual não teria como sustentar-se e não deixa, enquanto vige, alternativa ao dominado, que, até construir a sua própria, só dispõe da que lhe é imposta, como (por sinal falaciosos) instrumento da chamada ascensão social (ROSSI *apud* NEVES, 1996, p. 13).

Entretanto, mesmo não sendo consistente o mito de que o domínio da norma padrão conduza à ascensão social, prescindir dela nas experiências lingüísticas desenvolvidas pela educação escolar é um contra-senso. Cabe à escola oportunizar ao aluno a interação com textos orais e escritos nas inúmeras possibilidades de realização que a língua oferece, sendo a norma padrão apenas uma delas. Tanto as variedades mais estigmatizadas quanto as mais prestigiadas são parte do contexto

lingüístico dos falantes e apenas as aproximações entre diferentes contextos de produção e operação da língua e da linguagem levarão à análise das questões socioculturais implicadas nos diferentes modos de enunciação.

Além disso,

ensinar o padrão se justificaria pelo fato dele ter valores que não podem ser negados – em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Esses conhecimentos, assim armazenados, constituíram a cultura mais valorizada e prestigiada, de que todos os falantes devem se apoderar para se integrar de pleno direito na produção/condução/transformação da sociedade de que fazem parte (BAGNO, 2001, p.59).

O ensino da norma padrão pressupõe, no mínimo, a análise crítica de duas questões. A primeira diz respeito à problematização do conceito de norma padrão, que é uma abstração, na medida em que já não reproduz (se é que alguma vez já o fez) o 'modelo' de falante ideal a que se propôs. As inúmeras pesquisas realizadas sobre as variedades cultas utilizadas no português brasileiro evidenciam o enorme distanciamento entre o que propõe a tradição gramatical e o que, de fato, ocorre na prática dos falantes.

De fato, há um **padrão imaginário**, representado pela língua escrita, que não é homogêneo, na medida em que se consideram os inúmeros gêneros e registros nos quais se veicula, e que está protegido sob a tutela normativa expressa pelas gramáticas e manuais de estilo.

Em contrapartida, há o **padrão real** manifesto pelos falantes cultos (escolaridade superior) em duas modalidades de texto: o **oral** e o **escrito**. Há entre ambas as formas diferenças estruturais que, embora aproximem o padrão real escrito do padrão real imaginário, não realizam com ele uma sobreposição perfeita. Por outro lado, o padrão real oral, intrinsecamente diverso, reproduz as inúmeras variações presentes nos contextos de fala condicionadas por variáveis de sexo, regionais, de idade, nível cultural, sócio-econômico, enfim, pela complexa teia sociolinguística que determina as diferenças inerentes à comunidade de fala.

Não poderá, o professor, desconsiderar as múltiplas relações e a heterogeneidade envolvida nessa definição.

A segunda questão envolvida no ensino da norma padrão compreende a crença de que só é possível ensiná-la utilizando-se da gramática normativa. O ensino da gramática nas escolas vem sendo objeto de pesquisa de inúmeros estudiosos, na tentativa de analisar as razões pelas quais ela exerce, no contexto escolar, uma espécie de condição *sine qua non* para o aprendizado

de língua materna, com o intuito de refutá-las, em face das exigências dos usos e funções da língua, na sociedade atual. São inquestionáveis os dados a demonstrar que a gramática é, em 90 % dos casos, o caminho considerado ideal ou essencial para o domínio da língua.

Retomando as conclusões evidenciadas na pesquisa de NEVES (1996), quanto ao que é ensinado nas aulas de gramática (e conseqüentemente levaria os alunos a atingir os objetivos pressupostos), temos que o professor limita-se à reprodução de conteúdos difundidos nos livros didáticos (utilizados como fonte primordial de consulta para as aulas), exaustivamente treinados por meio de exercícios envolvendo o reconhecimento e classificação de classes de palavras e funções sintáticas (75% do total). Ao serem questionados sobre como se dá a condução das aulas, mais de 60% dos professores apontam que iniciam o processo com explicação (aula expositiva) da matéria, utilizando-se da leitura dos textos dos livros didáticos, seguida da resolução das atividades propostas. Parece extremamente estimulante e motivador!

Esse quadro desanimador nos faz refletir sobre o conjunto estrutural de problemas que emolduram a questão: as falhas na formação inicial dos professores, os baixos salários, a falta de leituras complementares e estudos sistematizados, que permitam a análise crítica de tais práticas, condições insatisfatórias para o trabalho, o desinteresse dos alunos.

Por outro lado, há maciços investimentos em cursos de capacitação de professores e as Universidades, em seus cursos de formação, há muito têm realizado uma crítica ferrenha aos dogmas normativistas das gramáticas tradicionais e sua ineficiência no trato das questões lingüísticas reais, do cotidiano do falante. São inúmeras as produções a discutir os fatores e implicações para a construção de uma pedagogia da língua que atenda, efetivamente, às necessidades dos alunos. São movimentos desarticulados nas direções que assumem, que continuam a trazer pouca ou nenhuma contribuição à educação lingüística do aluno.

Há uma reflexão realizada por Weaver que discute as razões por que os professores continuam ensinando a gramática tradicional, pasteurizada nos livros didáticos e manuais, apesar de as pesquisas demonstrarem sua total ausência de sentido prático para a vida do aluno. Entre as principais razões, ela aponta:

- I. O desconhecimento das pesquisas científicas e o acesso a materiais não especializados, que apenas reafirmam suas concepções sobre a relação entre o conhecimento gramatical e a melhoria na escrita e leitura, baseado em um ensino calcado na exercitação e treinamento para a aplicação futura em situações apropriadas.
- II. A descrença nos resultados das pesquisas desenvolvidas, que poderiam estar prejudicadas pelas práticas inadequadas dos professores envolvidos, que certamente não relacionariam os exercícios da gramática formal à escrita.
- III. A crença de que a gramática é uma disciplina interessante e seu trabalho reflete um processo de investigação e descoberta pelos alunos.
- IV. A crença de que a compreensão de textos e produção escrita efetiva requer um estudo consciente e sistemático da gramática.
- V. A associação de que bons leitores e escritores consideram o estudo gramatical fácil, gerando a equivocada noção de causa-efeito: conhecimento gramatical/ boa leitura e escrita.
- VI. O ensino baseado na fixação, por meio de exercícios e classificação, é mais fácil do que levar os alunos à inferência de regras por meio da produção escrita.
- VII. A crença de que o estudo da gramática, se não ajuda, também não traz prejuízos ao aluno.
- VIII. As escolas e sistemas educacionais exigem deles o ensino da gramática. Por falta de força para oposição ou desconhecimento de outras possibilidades metodológicas eles acomodam-se à situação.
- IX. O sentimento de culpa por achar que se não ensinar gramática, formal ou sistematicamente, haverá prejuízo na formação do aluno, pelo qual seriam responsáveis.
- X. A resignação à vontade de pais e outros membros da comunidade que julgam que o ensino da gramática aperfeiçoará a linguagem dos filhos.
- XI. A crença de que as experiências de aprendizagem da gramática em seu tempo de estudantes trouxeram alguma possibilidade de aplicação prática, levando-os a reproduzir, no ensino, aspectos gerais daquilo que lhes foi ensinado.
- XII. A descrença de que os conceitos gramaticais possam ser aplicados e aprendidos, sem que isso pressuponha um estudo formal do sistema gramatical ²⁹ (1996, p. 25).

Enfim, o que essa análise demonstra é que o professor não acredita que possa haver um aprendizado possível da língua escrita, pelos alunos, sem a sistematização formal de definições, classificações e procedimentos. Isso se deve, em muito, à concepção de gramática presente no imaginário social, reforçado pelas práticas escolares.

Considerando o valor atribuído à gramática no espaço escolar e as práticas desenvolvidas em sala de aula, depreende-se que o conceito atribuído pelos professores é aquele que a define como um conjunto de regras de bom uso da língua que devem ser dominadas a fim de se obter o conhecimento da variedade padrão (escrita e/ou oral).

Ocorre que esta é apenas uma das possibilidades de definir o que seja gramática e, infelizmente, hegemônica na sociedade.

²⁹ Tradução própria.

Na verdade, o que atesta o domínio em determinada língua é o seu uso pelo falante. O uso permite ao falante colocar em prática as regras e estruturas (portanto a gramática) dessa língua em situações significativas de interação. A prova mais contundente de que os falantes sabem gramática está no fato de as crianças, em tenra idade, serem entendidas ao falarem com as demais pessoas. É óbvio que não estamos falando da gramática normativa, mas do conjunto de regras que o falante domina, interioriza em contato com seu grupo social e o habilitam a produzir frases ou seqüências de palavras compreensíveis e reconhecidas como parte integrante de uma língua.

Ou seja, a gramática internalizada na mente dos falantes (independente de qual seja a teoria utilizada para explicá-la) é o que permite ao sujeito ser capaz de identificar, produzir e interpretar seqüências sonoras (no caso de ouvintes) como pertencentes a sua língua, demonstrando seu conhecimento lexical, sintático-semântico e discursivo, ao compartilhar traços culturais em dado grupo social (POSSENTI, 1996).

Já os estudos lingüísticos trazem como contribuição uma conceituação de gramática que se define a partir dos usos que uma comunidade de fala faz de determinada língua, ou seja, a gramática de uma língua seria o conjunto de regras, de fato, utilizadas pelos falantes. Nesse caso não poderíamos pensar na gramática como um elemento norteador dos usos da língua, mas apenas como um espaço de descrição de seus fatos, um retrato da realidade lingüística existente.

Nessa concepção não seriam admitidas ações prescritivas ou com força de norma em relação ao falante. A temporada de caça às bruxas nas escolas estaria finalizada, uma vez que a noção de 'erro' seria ressignificada e perderia o *status* adquirido, historicamente, nas avaliações.

Podemos imaginar que conseqüências o deslocamento do foco da concepção de gramática como 'regras a serem cumpridas' para o foco 'regras internalizadas e utilizadas pelo falante', traria ao ensino de língua, tendo em vista que nossas escolas estão organizadas sob a perspectiva tradicional na qual o paradigma predominante é o do ensino e não o da aprendizagem. Se não há o que ensinar, uma vez que tudo está 'certo' ou tudo vale, qual seria a função do professor ?

Segundo NEVES (1996), aqueles professores que despertaram para uma crítica em relação aos valores da gramática tradicional, procurando dar aulas nas quais a gramática descritiva ocupasse o lugar central, não acreditam na 'eficácia' de seu novo encaminhamento. No lugar de exercícios normativos, praticam outros que supõem dar conta da descrição da língua que se reduz ao reconhecimento de unidades e funções lingüísticas, especialmente taxionômicas. Embora tenham abolido das aulas o ensino normativo, os professores ainda acham que é ele o responsável pelo domínio, ainda que relativo, da variedade prestigiada socialmente.

É o círculo vicioso do preconceito lingüístico, do qual nos fala Marcos Bagno em seu livro **Preconceito lingüístico. O que é, como se faz** (BAGNO, 1999). O professor é levado a reproduzir práticas cristalizadas por meio de mecanismos institucionais materializados pela **gramática tradicional**, em sua vertente normativo-prescritivista, que inspira as **práticas de ensino** que, por sua vez, estimulam o surgimento da **indústria do livro didático**, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de pesquisa e inspiração nas suas concepções sobre a língua. Isso tudo, aliado ao que o autor chama de 'comandos paragramaticais', ou seja, a força da mídia, dos livros paradidáticos, das revistas e manuais do bem falar, dos CD-ROMS, entre outros, atua reforçando o mito de que o brasileiro não sabe o português e precisa da gramática para aprender. É a idealização da norma padrão, destinada a poucos eleitos.

E os professores, quando se dispõem a romper com as amarras dessa concepção, não encontram respaldo institucional, não conseguem fazer ecoar sua voz e acabam por retornar às práticas discursivas da língua pura, essencializada na variedade padrão. Sejam movidos por uma preocupação normativa, sejam por uma preocupação descritiva, os professores acabam por reduzir seu trabalho 'gramatical' a atividades de exercitação de metalinguagem, utilizando textos como pretextos para o trabalho, pela simples dificuldade em tomarem as diferentes dimensões da língua em uso em suas atividades. Diante das lacunas em sua formação profissional, o que os leva à insegurança em relação a alguns tópicos ou conteúdos, acabam por reproduzir os modelos fixados nos livros didáticos, mesmo reconhecendo a quase nenhuma aplicação prática ou valor na aprendizagem realizada (NEVES, 1996).

Diante do exposto até aqui, nos parece que prevalece uma estreita concepção gramatical no contexto escolar. Tal concepção desconsidera a realidade plural e multifacetada da comunidade de fala, nas variáveis utilizadas pelos diferentes grupos sociais, em diferentes situações de uso, objeto das **gramáticas descritivas**, ou ignora o conhecimento internalizado pelo falante, a depender das múltiplas interações verbais a que estiver submetido nas suas relações socioculturais, que redundaria no conteúdo de sua **gramática mental/interna**.

Embora óbvia, essa constatação parece ser ainda necessária, uma vez que ultimamente o discurso politicamente correto é aquele que demoniza todo e qualquer trabalho com a gramática. Tanto a gramática quanto a variedade padrão são 'produtos' estigmatizados e banidos dos discursos atuais. É a velha herança do racionalismo iluminista, por meio do qual nossa tomada de posição deve ter orientação dicotômica: a opção por A elimina definitivamente B. Não há síntese dialética, apenas oposição dos contrários.

A questão que parece ser primordial não é se devemos ou não tomar a gramática como objeto de trabalho nas salas de aula, mas (uma vez ampliado o seu sentido para além dos manuais e compêndios do bem falar) questionar o lugar e a natureza da variedade padrão gramatical nos diferentes níveis de ensino/aprendizagem da língua materna, ou de segunda língua.

Se a linguagem, tomada em sua totalidade, envolve operações com e sobre a língua, a fim de que sejam contempladas 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),

permanece o desafio de como operacionalizar propostas de ensino que trabalhem de forma harmoniosa todas essas dimensões.

A dimensão discursiva e lexical da língua vem sendo incessante objeto de discussão pela comunidade científica, oferecendo-nos consistentes argumentos sobre a inegável possibilidade de constituição de sentidos na língua portuguesa pelos surdos, mesmo a despeito da forma que sua produção

escrita presente, desobedecendo aos critérios estabelecidos pela norma padrão.

Há ainda, um sem-número de recomendações em relação à legítima necessidade de lançarmos um olhar diferenciado na avaliação de sua produção escrita, considerando-se o conteúdo, em detrimento da forma (FERNANDES, 1998, 1999).

No entanto, há um emudecimento em relação à discussão da necessidade de um aprendizado possível das relações estruturais da língua pelos surdos, na medida em que esse aprendizado lhes trará maiores possibilidades de compreensão e identificação com a língua-alvo.

Assumimos aqui essa necessidade. Este é um problema real, concreto, que não pode ser ignorado. Há um completo desconhecimento do como encaminhar ou até mesmo formular essa questão no meio escolar. Não há sistematização desses aspectos no ensino do português para surdos, como é comum em qualquer proposta de ensino de língua estrangeira, seja em uma abordagem comunicativa, seja em uma abordagem estrutural.

Secundarizando-se, nesse momento, a discussão das implicações multi/interculturais presumidas na aprendizagem de uma segunda língua, exaustivamente por nós problematizadas inicialmente, cabe redefinir a natureza das dificuldades enfrentadas pelos surdos em seu aprendizado do português.

Enquanto isso não ocorre, os alunos surdos seguem incapazes de perceber, primeiro em sua língua natural, e depois na língua portuguesa, os mecanismos morfossintáticos que a constituem que, certamente, contribuem para os efeitos de sentidos que criam ou apreendem nas trocas dialógicas que estabelecem.

Segundo LARROSA; SKLIAR, a **experiência da língua** deve nos permitir a possibilidade de nos sentirmos estrangeiros em nossa própria língua, sentirmos que, mesmo dominando sua gramática e seu vocabulário, ela nos escapa. Se nos sentirmos cômodos nela não teremos apreendido a sua condição babélica, de multiplicidade, pois

a experiência da língua não é o uso da língua, a relação instrumental com a língua, o sentir-se em casa na língua, mas a experiência de que nossa língua não nos pertence, que não se submete à nossa vontade, a experiência da impropriedade e, portanto, da impersonalidade da língua, a experiência de que não estamos em casa na língua (2001, p. 20).

Este é nosso maior desafio na educação lingüística que pretendemos consolidar: oferecer, desde sempre, a oportunidade da experiência da língua, em sua totalidade, discursiva e estrutural, criando espaços de interação dialógica nos quais tenhamos, na língua, a possibilidade do protagonismo em nossa atuação histórica.

4.3 TRILHANDO CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como já é sabido, em uma situação de bilingüismo considerada ideal, as crianças surdas teriam plenamente desenvolvida sua linguagem por meio do acesso precoce à língua de sinais no ambiente familiar. A partir dessa base lingüística consolidada, se processaria o ensino de português como segunda língua, em ambiente formal, com base em metodologias voltadas ao ensino de segundas línguas e considerando-se os diferentes canais de realização da língua portuguesa e da língua de sinais. Infelizmente, menos de 10% das crianças surdas em idade escolar enquadram-se nessa situação.

Portanto, ao se discutir o processo de ensino de português escrito para surdos, estaremos diante de um duplo desafio: promover estratégias que permitam a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua e, paralelamente, introduzir a língua portuguesa em sua modalidade escrita, considerando-se as possíveis lacunas intervenientes nesse processo, decorrentes da apropriação de um sistema de escrita que envolve a representação de uma língua oral, desconhecida pela grande maioria das crianças surdas³⁰.

Se a língua em uso deve ser o ponto de partida para o trabalho em nível pedagógico, devemos reconduzir algumas das premissas que vêm sendo empregadas como pontos de ancoragem no ensino de português para surdos.

³⁰ É necessário lembrar que neste trabalho nos ocupamos da discussão das práticas de letramento que envolvem alunos surdos para os quais a língua de sinais configura-se como língua natural e possibilidade privilegiada de acesso e desenvolvimento da linguagem. Além disso, no modelo de bilingüismo aqui defendido, o espaço para o trabalho com a oralidade é reservado a práticas terapêuticas de reabilitação, de caráter clínico e realizadas por profissionais da fonoaudiologia. Reconheço 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.

A primeira delas está relacionada à opção por um trabalho apenas com a **modalidade escrita da língua portuguesa**. Esta é uma decisão de natureza político-ideológica que representa o rompimento com um processo histórico de dependência, no qual o acesso aos conteúdos curriculares e informações sobre o mundo estiveram subordinados ao domínio da oralidade pelos surdos. Por razões óbvias, ao não conseguirem o 'prometido' domínio e por estarem todos os objetivos educacionais vinculados a essa condição, os surdos permaneceram em um estado de letargia absoluta em relação ao acesso às informações sobre o mundo e, conseqüentemente, de ignorância generalizada. Desvincular o acesso ao conhecimento do domínio da oralidade, concebendo a língua de sinais como um elemento mediador possível nesse processo, representou um avanço significativo na educação de surdos, nos últimos anos.

O meio gráfico de representação da escrita privilegia essencialmente os processos visuais para os quais não há impedimento sensorial para a percepção e processamento cognitivo pelos surdos. Dessa forma, é perfeitamente possível que pessoas surdas aprendam uma língua sem nunca ter ouvido ou pronunciado sequer uma de suas palavras, como asseguram os relatos de muitos surdos adultos, não oralizados, que possuem um bom domínio da escrita. Entretanto, a aceitação dessa premissa traz algumas conseqüências para o processo educacional que merecem reflexão.

A língua escrita 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, a linguagem em uso, em situações significativas, tão perseguida como ponto de partida, mesmo para aqueles que têm no português sua língua nativa.

A dimensão discursiva da língua, que acaba por definir sua organização semântica e sintática, não se encontra sistematizada em material escrito convencional. Pelo menos não no disponível na atual indústria editorial dos livros didáticos (meio privilegiado de trabalho com a língua em sala de aula) que utiliza a orientação estruturalista/normativista em seus materiais.

A segunda premissa a ser repensada implica a superação da **dimensão predominantemente lexical** adotada nas atuais propostas de ensino de língua portuguesa para surdos, que não lhes oferecem oportunidades efetivas de apropriação da língua em sua integridade gramatical.

A insistente priorização do ensino de palavras, em detrimento de relações textuais mais amplas, apenas reforçou as estruturas típicas e singulares apresentadas pelos surdos em sua produção escrita. Na medida em que não há uma sistematização por parte da ação docente, que ofereça elementos para uma reflexão lingüística efetiva pelos alunos, os surdos seguem desconhecendo que desconhecem o português e continuam a dominar fragmentos da língua em seu aprendizado escolar.

Diante desse quadro, outro aspecto a merecer atenção envolve o desafio do enfrentamento da necessidade de se atribuir à **gramática** um lugar no ensino da língua portuguesa sem que isso represente optar por um trabalho puramente metalingüístico e fragmentado em relação às demais operações com e sobre a língua. Esse aspecto do ensino tem sido evitado ou por não ser considerado importante ou pelo temor de que, na tentativa de se buscar uma sistematização, as práticas envolvidas reproduzam as estratégias tradicionais de ensino, com o diferencial de que o ponto de partida seja a língua de sinais.

E, por fim, a última premissa envolve a **articulação entre ações governamentais e não-governamentais** a fim de criar uma consciência sobre a necessidade de uma educação lingüística diferenciada para os surdos, em escolas especiais e, também, de ensino regular que são, atualmente, o *locus privilegiado de matrícula* da grande maioria dos estudantes surdos brasileiros, os quais seguem ignorados em sua diferença em sala de aula, pelos governos, pela sociedade, em situação de exílio em seu próprio país.

Com exceção desta última, de caráter mais político, as demais premissas sintetizam, ao nosso ver, as grandes questões teórico-metodológicas que merecem um olhar mais particularizado no ensino de português como segunda língua para surdos.

Pensamos ter deixado claro que a opção pelo aprofundamento desses aspectos não relativiza as considerações até aqui tecidas em torno das questões ideológicas subjacentes a qualquer discussão que tome o Outro como objeto de nossa mirada.

Como alfabetizadora, lingüista e educadora nos permitimos fazer essas aproximações do objeto discursivo Surdez, talvez por sentir que nossa contribuição mais significativa, se houver, será esta.

Tentaremos, de forma sucinta, apresentar algumas diretrizes teórico-metodológicas que devem ser consideradas pelo professor no ensino do português como segunda língua para alunos surdos, desejando que possam constituir-se em subsídios para a organização da prática pedagógica em sala de aula. Gostaríamos que esse conjunto de idéias fosse tomado como a exteriorização de nossas angústias pessoais como educadora que experimentou em sala de aula, dez anos atrás, a frustração e as limitações do desconhecimento teórico, da inexperiência e da ausência de discussões científicas sobre o ensino de língua portuguesa para surdos. Externaremos aqui algumas das orientações que quiséramos tivessem nos sido dadas naquele momento e que, possivelmente, trariam aos alunos novas possibilidades de reflexão e atuação sobre o mundo por meio da escrita.

Esperamos, com isso, poder definir alguns princípios, de ordem metodológica, que sirvam de subsídios à reflexão dos educadores que se dispõem a oferecer, aos surdos, o português como uma língua de fronteira, não no sentido de 'barreira/limite' que separa, que uma interpretação aligeirada possa sugerir.

Tomamos a fronteira como a metáfora do lugar de encontro, da aproximação entre as diferenças; como um lugar onde ao mesmo tempo em que nos sentimos em casa na língua, vivenciamos a condição babélica de estranhamento na língua do outro com a qual nos defrontamos, que nos desafia a acomodação e nos conduz à instabilidade e ao desafio de transitar em outros mundos, em outras significações, em outros signos.

A metáfora da fronteira, no sentido que a tomamos, conduz muito mais à possibilidade de aproximação do que à do afastamento.

O professor de surdos deve ser bilíngüe.

Essa realidade um tanto óbvia para qualquer leigo na área constitui-se, em nossa opinião, o principal problema na mediação no encaminhamento de conteúdos em sala de aula atualmente: os professores de surdos usam apenas, ou preponderantemente, o português. Por razões já exaustivamente discutidas, a língua de interação e de instrução nas escolas para surdos não é a língua de sinais. Embora haja esforços em promover sua difusão e

aprendizado no meio escolar e social. estamos ainda distantes de um ambiente lingüístico que favoreça o aprendizado das crianças surdas por meio de sua língua natural.

Uma escola para alunos surdos deve estar voltada às suas necessidades e potencialidades e a língua de sinais deve ser, indiscutivelmente, a língua da escola. Portanto, sua proposta pedagógica deve contemplar como critério, imprescindível à realização desse pressuposto, a contratação e a manutenção apenas dos professores que estiverem compromissados com essa exigência. É inacreditável que ouçamos professores de surdos afirmarem que não conseguem aprender a língua de *sinais por ser 'muito difícil'* e continuarem simulando aulas nas quais fingem que ensinam, privando os alunos da oportunidade de aprofundamento e reflexão mais elaborada sobre os diferentes conteúdos científicos, objeto da educação escolar.

Ou ainda, há aqueles que, por preconceito ou ignorância, afirmam ser a língua de sinais muito simples, sem itens lexicais correspondentes para representar a complexidade dos conteúdos abordados, demonstrando com isso desconhecer o princípio lingüístico básico de que não há línguas primitivas. Todas as línguas são estruturas gramaticais de igual complexidade que se modificam conforme as necessidades de comunicação do grupo social que a utiliza, para atender às novas exigências científicas e tecnológicas, surgindo novas palavras por meio de seus mecanismos de organização gramatical ou por meio de empréstimos lingüísticos (LYONS, 1981). O que ocorre é que aqueles que não mantêm contato permanente com a comunidade de usuários da língua de sinais terão um conhecimento lingüístico inconsistente, interferindo em suas possibilidades de comunicação e expressão naquele sistema. Em suma, não são os recursos da língua os que são limitados, mas a falta de domínio desses recursos por alguns de seus usuários.

Enquanto não estabelecermos critérios precisos e rígidos em relação ao perfil exigido dos professores contratados para atuar nas escolas, seguiremos discutindo as conseqüências e não as causas do fracasso escolar dos alunos surdos. Obviamente que, resolvido o problema lingüístico, permanecerão outros desafios de ordem teórico-metodológica e político-ideológica a serem superados. Não queremos reduzir a complexa problemática da educação de

surdos na atualidade à mera situação lingüística da comunidade escolar. Afinal, nas escolas das crianças não-surdas se fala o português e ainda assim há evasão, repetência, fracasso...

Escola comum ou escola especial? Qual o *locus* privilegiado para a educação de surdos?

Essa parece ser uma discussão bastante polêmica (ao menos para os não-surdos) que tem tomado horas de debate e reflexão de governantes, educadores, famílias, comunidade de surdos e curiosos. Ainda que estejamos imersos no discurso oficial e hegemônico da inclusão, vozes dissonantes questionam o perigo da destruição das diferenças e da assimilação cultural inerente às políticas não-críticas de promoção de igualdade de direitos, reduzindo o complexo processo de integração social à experiência educacional, entendida como mera contigüidade física dos 'diferentes' com aqueles ditos 'normais' (SOUZA; GÓES, 1999). Alguns preferem adiar essa discussão como se ela fosse um aspecto minoritário do processo de educação bilíngüe para surdos (mesmo aqui nos vimos tentados a não abordá-lo neste momento). Mas acreditamos que mesmo uma breve discussão sobre o assunto nos provoca a responsividade e o repensar nossos posicionamentos³¹.

Assumimos aqui a necessidade de uma educação bilíngüe não apenas definida pela óbvia situação lingüística que a pressupõe, mas como política educacional assentada em diretrizes que priorizem uma pedagogia para surdos na educação lingüística, na composição curricular, no envolvimento da comunidade surda na proposta pedagógica, na participação efetiva de profissionais surdos no processo educacional, no distanciamento de modelos clínicos que submeteram o acesso ao conhecimento ao domínio da oralidade, na valorização das diferenças não como ato retórico, mas de fato político-institucional.

³¹ Sobre o tema ver a consistente e instigadora análise realizada por SOUZA; GÓES (1998) no artigo **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.**

Entendida desse modo, a educação bilíngüe certamente não se concretizará na escola comum que aí está e, tampouco, na escola especial que aí está. Tanto uma como a outra são produtos históricos da violência simbólica e cultural que narrou os surdos como seres menos dotados, ignorando-lhes as diferenças ou promovendo a assimilação da cultura e línguas majoritárias, em detrimento de suas idiossincrasias.

Assumir a necessidade de um projeto de mudança significa empenhar-se numa transformação estrutural das práticas e políticas vigentes em uma ação em cadeia que envolva os governos federal, estaduais e municipais. Enquanto isso, ideal será a escola (comum ou especial) que tenha a clareza desses pressupostos e esteja caminhando para consolidá-los em uma proposta pedagógica voltada às mudanças filosóficas, ideológicas e pedagógicas deles decorrentes.

Ainda assim, é fundamental que fique claro que, no que se refere às práticas de letramento em uma proposta de educação bilíngüe, é inadmissível supor que crianças surdas e ouvintes possam compartilhar das mesmas estratégias de ensino.

Já afirmamos anteriormente que o ensino/aprendizagem de língua portuguesa para falantes nativos difere em natureza e função do mesmo processo para aprendizes de segunda língua. Ignorar esse aspecto é assumir, deliberadamente, o prejuízo que as crianças surdas terão se compartilharem dos mesmos encaminhamentos metodológicos que os demais alunos, falantes nativos do português. É imprescindível que se garanta o aprendizado do português como **segunda língua** para os alunos surdos, com professores bilíngües, estratégias metodológicas e material didático diferenciados.

Sabemos que em um país tão diverso social e economicamente fica inviabilizada a proposição de um modelo institucional único para a educação de surdos. Diante disso, a LEI de Diretrizes e Bases 9394/96 (Capítulo V) e sua normatização, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Res. CNE/CEB n. 02/2001 e Parecer CNE/CEB n. 017/2001), assegura, quando necessário, a organização de classes e escolas especiais pelos sistemas de ensino:

Art. 12. As escolas podem criar classes especiais transitórias e extraordinárias, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou **condições de comunicação e sinalização diferenciadas** dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (grifo nosso)

(...) Art. 13. Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social: recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (RESOLUÇÃO CNE/CEB n.02/2001)

Desse modo, sem entrarmos no mérito da discussão da concepção de diversidade subentendida na legislação vigente, que unifica e essencializa as diferenças na expressão **necessidades educacionais especiais**, está assegurada a possibilidade da organização de espaços alternativos, dentro da escola, para a prática de educação bilíngüe para surdos.

Seja em escola comum, seja em escola especial é insustentável que sigamos ignorando a ignorância dos alunos surdos na grande maioria dos projetos educacionais que aí estão.

Como organizar as turmas para o trabalho com a língua portuguesa?

A seriação ainda é o modo privilegiado de seqüenciação do fluxo da escolarização na Educação Básica, ainda que a LDB de Diretrizes e Bases 9394/96 (Art. 23) permita a instituição de formas diferenciadas de organização (ciclos, etapas, fases), que em muito beneficiariam o atendimento às diferenças de ritmo e estilo de aprendizagem dos alunos. A seriação estabelece uma camisa de força que inflexibiliza a formação de grupos conforme seu conhecimento prévio em língua portuguesa, o que seria um critério bastante lógico na organização de turmas em programas de ensino de segunda língua.

A formação de grupos por níveis de conhecimento é o critério mais utilizado nas escolas de línguas para a composição de novas turmas; os aprendizes são submetidos a um exame de proficiência que fornece indicadores para o nivelamento entre os diferentes grupos. Assim, é muito provável que nesses cursos tenhamos turmas formadas por adolescentes e

adultos, com idades bastante variadas. A lógica inerente à organização não é a da faixa etária, mas a do conhecimento prévio do aluno em relação ao objeto de conhecimento, o que facilita a adequação do programa de ensino às suas necessidades e interesses.

Em escolas especiais, a organização das turmas de português tendo como critério os níveis de competência na escrita é uma realidade factível, já que há maior flexibilidade na formação de turmas e um maior número de alunos surdos. Já nas escolas comuns, há a opção de formação de turmas exclusivas de alunos surdos, ou de projetos especiais para que o trabalho com o português como segunda língua seja desenvolvido por professor bilíngüe.

Dada a sua importância, o intérprete de língua de sinais é um profissional indispensável na mediação das diferentes situações de comunicação e interação entre os alunos surdos e os demais membros da comunidade escolar. Ocorre que sua mediação só será efetiva quando o aluno surdo tiver o domínio suficiente de sua língua natural para se beneficiar da atuação desse profissional, o que dificilmente ocorre com as crianças pequenas, em fase inicial de aquisição da linguagem. Além disso, ele não substitui a figura central do professor no processo ensino/aprendizagem, não apenas em termos pedagógicos, mas, fundamentalmente, em termos afetivos. Somado a isso, há limitações didáticas e metodológicas ligadas a sua atuação a depender da natureza do conteúdo envolvido no processo de ensino; a fase inicial da apropriação da escrita pela criança é uma delas.

Nesse sentido, a atuação do profissional-intérprete deverá ser priorizada no Ensino Fundamental (séries finais), Médio e Superior, quando o aluno já consegue perceber sua função no processo educacional e tirar o melhor proveito de sua mediação. Na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deve-se prever a participação de profissionais surdos (professores, instrutores, monitores) e professores bilíngües para um desenvolvimento lingüístico (além de outros aspectos) mais favorável.

O trabalho com a modalidade escrita da língua portuguesa e a variação lingüística.

Já não se questiona o fato de o ensino de língua portuguesa na escola ter como alvo o comprometimento com a pluralidade de discursos existentes, valorizando e fazendo conhecer o grande número de variedades lingüísticas e oportunizando a adequação do uso de cada uma delas às circunstâncias devidas. Mesmo sendo a norma-padrão objeto da ação escolar, é consenso entre os estudiosos da linguagem a necessidade de um trabalho que contemple diferentes dialetos e registros, de modo a despertar no aluno o senso crítico em relação ao valor social a que cada uma das variedades está ligada e ampliar suas possibilidades de (inter)ação social na e pela língua.

Ora, em se tratando de falantes nativos, que têm uma experiência lingüística anterior à escola e são capazes de perceber diferenças fonéticas, morfossintáticas e estruturais ao serem expostos à análise e discussão dessas variedades, não parece difícil encaminhar metodologicamente esses aspectos. Mesmo porque, em algum momento ou situação foram expostos a diferentes variedades lingüísticas, direta ou indiretamente, e são capazes de intuitivamente perceber as diferenças entre uma e outra variedade, ainda que não as dominem.

No tocante a alunos surdos, esse será um grande desafio, pois, ao optarmos pelo trabalho com a modalidade escrita da língua portuguesa, reduzem-se, significativamente as possibilidades de se transitar pelas diferentes variedades dialetais e de estilo/registo da língua.

A escrita, por sua tradição e organização estrutural, está bastante distanciada dos matizes sociais, geográficos, etários, de gênero e estilo presentes na oralidade. Embora também possa apresentar marcas dialetais, estas são em menor número e menos evidentes que na língua falada, porque na escrita desaparecem as diferenças fonéticas, prosódicas entre outras (TRAVAGLIA, 2000). Esse é um ponto fundamental ao se organizar estratégias de ensino de português para surdos, por envolver uma faceta da linguagem que, ou poderá ficar secundarizada, ou inexistente, apenas por meio de um trabalho com a modalidade escrita da língua.

Tomemos por exemplo as variações de estilo/registro e os graus de formalismo que os diferentes modos (oral/escrito) da língua podem assumir em relação ao cuidado normativo e estético no uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais etc. . Já discutimos anteriormente que as línguas falada e escrita apresentam uma série de diferenças devidas ao meio (visual ou auditivo) em que são produzidas. Soma-se a isso o conjunto próprio de características que assumem a depender do grau de formalismo envolvido em cada uma das situações de uso, relacionados à língua oral e escrita, conforme sintetiza o quadro 1 :

| Quadro 1- Variantes de graus de formalismo | | | | | |
|---|-------------|--|------------------------------------|--------------------|--|
| Variedades de modo | | | | | |
| | | Língua falada | Língua escrita | | |
| Pronunciamentos de advogados, religiosos, políticos. | de oradores | F O R M A L | Oratório | Hiperformal | Poemas épicos, romances (Machado de Assis, José de Alencar) |
| Conferências científicas, defesas de tese. | | | Formal (deliberativo) | Formal | Correspondências oficiais, textos jornalísticos de boa qualidade, artigos científicos. |
| Diálogo cotidiano. | | I N F O R M A L | Coloquial | Semiformal | Cartas comerciais, recomendações, declarações, reportagens para locução em rádio e TV. |
| Diálogos em grupos fechados de amigos. | | | Casual (coloquial distenso) | Informal | Correspondência entre familiares ou amigos íntimos. |
| Língua da intimidade, inteiramente particular (função emotiva). | | | Familiar | Pessoal | Notas para uso próprio, recado ao telefone, lista de compras, bilhete. |

Adaptado de BOWEN *apud* TRAVAGLIA, 2000, p. 54.

De acordo com TRAVAGLIA (2000), na prática das atividades de ensino/aprendizagem de língua materna, o nível coloquial deveria ser colocado como centro do sistema lingüístico, complementado por atividades envolvendo os níveis FORMAL (deliberativo/formal) e INFORMAL (coloquial/semiformal), além de incursões nos outros níveis. Os extremos superiores (oratório/hiperformal) e inferiores (familiar/pessoal) da formalidade não deveriam ser objeto da ação escolar, muito embora os alunos desenvolvessem

mais baixos da informalidade são aqueles que o aluno já domina pelo convívio com a família e grupos sociais diversos e, segundo o autor, demandariam apenas um trabalho de discussão dos recursos empregados e sua função nos efeitos de sentido que podem desencadear na interação comunicativa.

A partir dessa proposta para o **ensino de língua materna**, é extremamente oportuna a reflexão sobre quais níveis seriam objeto de nossa ação em sala de aula, no **ensino de segunda língua para alunos surdos**. Considerando-se que o conhecimento da língua portuguesa estará materializado nas possibilidades que os recursos da escrita nos oferecem, há opções a fazer em relação aos tipos de textos que deverão ser selecionados para cumprir os objetivos do programa de ensino que será traçado para cada grupo de alunos.

Tentar materializar algumas das características estruturais da oralidade em um texto escrito, talvez seja o mais oportuno para aprendizes iniciantes do português, uma vez que as construções mais curtas e menos complexas estruturalmente utilizadas facilitassem sua compreensão. Há que se lembrar também que existe uma série de elementos que costumam o sentido do texto oral tais como as hesitações, as retomadas, as repetições e a gama de recursos do nível fonológico (entonação, ênfases, duração de sons, etc.), que não podem ser dimensionados na escrita e deverão ser objeto da ação pedagógica por meio do resgate por signos visuais (expressões faciais e outros elementos gráficos).

De forma diferente do que com falantes nativos, julgamos oportuno que o trabalho com a escrita priorize **também** os níveis informais de registro, uma vez que os mesmos, se não forem sistematizados nas aulas, dificilmente terão seus recursos organizativos conhecidos pelos alunos surdos. Seria uma forma de tornar o processo ensino/aprendizagem contextualizado, significativo e muito próximo da língua viva das situações discursivas de enunciação.

Esse é um dos maiores desafios, digamos teórico-metodológico, que enfrentamos ao fazer a opção pela modalidade escrita: o objeto de trabalho em sala de aula veiculará um grau de formalidade e modalidade de registro bastante distanciado daqueles utilizados pelos falantes do português em situações cotidianas. É claro que caminhos alternativos terão que ser criados e

isso pressupõe a produção de material didático específico, de natureza visual, que contemple simulações de situações nas quais a gramática escrita simule a língua realmente utilizada na interação face a face.

Qual o enfoque a ser utilizado para nortear o trabalho com o português em sala de aula? Que lugar deve ocupar a gramática nas aulas de língua portuguesa?

É certo que em função da inabilidade gramatical na língua de sinais, que os impede de extrapolar o ensino de palavras, os professores acabam por assumir determinado tratamento à língua portuguesa, vinculado às suas limitações em significar, abstrair, enunciar em língua de sinais.

Talvez essa inabilidade seja o fator determinante na escolha do **enfoque lexical** amplamente utilizado pelas professoras no ensino de língua portuguesa. Soma-se a isso, o mito da supervalorização da **função referencial** no ensino de segundas línguas, cuja apreensão demanda o raciocínio de que conhecer uma língua pressupõe saber denominar fatos da realidade por meio de seu vocabulário.

Sabe-se que o léxico representa um aspecto primordial no aprendizado de uma língua, dada a função semiótica que exerce, imprescindível ao estabelecimento de relações sociais e cognitivas na comunicação humana. Além disso, o item lexical exerce um papel crucial na veiculação do significado “pois a referência à realidade extralingüística nos discursos humanos faz-se através dos signos lingüísticos, ou unidades lexicais, que designam os elementos desse universo segundo o recorte feito pela língua e pela cultura correlatas” (BIDERMAN, 1998, p. 73). Mesmo assim, este é um campo desconhecido para a pesquisa científica, propiciando lacunas para se compreender como os sujeitos adquirem o léxico de uma língua.

Há poucas e assistemáticas pesquisas que demonstrem quais estratégias criativas de aquisição e memorização do léxico são utilizadas por falantes nativos, ou estrangeiros, no aprendizado da língua, uma vez que não estão envolvidos apenas aspectos cognitivos nesse processo, mas implícitos culturais do grupo social em questão (TURAZZA, 1998).

Embora negligenciada pela pesquisa lingüística e tomada em sala de aula como um aspecto que não requer sistematização, há já algumas

contribuições que, se não nos oferecem grandes possibilidades de avanço nas propostas de ensino, nos fazem refletir sobre a total ausência de cientificidade nas práticas de português como segunda língua para surdos.

BIDERMAN (1998), a partir de uma pesquisa levada a cabo sobre o ensino do português lusitano como segunda língua, propôs a necessidade de se estabelecer um **vocabulário fundamental** para o ensino de português do Brasil. Parte a autora do pressuposto de que as **entradas lexicais** são **entradas de memória**, nas quais os problemas de registro, armazenamento e recuperação de palavras na veiculação de mensagens, constituem um dos mais intrigantes desafios à memória. Para ela, a **freqüência do uso** da palavra é uma das propriedades constitutivas dos itens lexicais que possibilitam a sua **recuperação no acervo da memória**.

Afirma, ainda, que há pesquisas demonstrando a existência de um **núcleo lexical**, no interior do léxico de um idioma, que ocorre em qualquer tipo de discurso formulado na língua em questão, sendo 80% de qualquer texto constituído pelas 500 palavras mais freqüentes da língua, incluindo-se aí **palavras de valor semântico** muito geral e a totalidade das **palavras gramaticais** dessas línguas. Diante dessas premissas, e dada a enorme extensão do léxico, a delimitação de um vocabulário mínimo, fundamental, atenderia, de imediato, às exigências de comunicação rápida do mundo moderno, visando objetivos essencialmente práticos (BIDERMAN, 1998).

Do mesmo modo que pesquisas no Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa, nas décadas de 70 e 80, sistematizaram uma seleção lexical criteriosa para o ensino do português europeu a estrangeiros, e resguardadas as diferenças socioculturais entre os dois países, a autora vem desenvolvendo pesquisas similares em relação ao português do Brasil.

Para constituição de seu *corpus* da língua escrita e falada do português brasileiro, a autora já tabulou 6 milhões de ocorrências que resultaram em torno de 43.000 unidades léxicas diferentes. Destas, ela pretende selecionar um montante de 3.000 palavras, aproximadamente, o que constituiria nosso vocabulário básico. A base escrita está formada por três *subcorpora*, envolvendo as linguagens literária, jornalística e técnico-científica; a base da língua falada considerou projetos de descrição de língua oral em curso no Brasil, como o NURC.

Da análise dos dados já realizada, Biderman apresenta algumas considerações sobre a frequência lexical no português brasileiro, que sintetizamos a seguir:

- há altíssima frequência de **palavras instrumentais** (artigos, preposições, pronomes, conjunções, advérbios etc.), **verbos auxiliares e modalizadores** (ser, estar, ter, ir, fazer, dar, poder, querer, etc.);
- há grande ocorrência de palavras de significação muito geral, **arquilexemas**, altamente **polissêmicos** (banco, cabeça, dia, espírito, estado, forma, luz, mão, pai, povo, etc.);
- as formas verbais de alta frequência são a **3ª pessoa do singular** (presente, imperfeito e perfeito do indicativo), a **3ª pessoa do plural** (presente do indicativo) a **1ª pessoa do singular** (presente do indicativo) e as formas nominais do verbo (gerúndio e infinitivo);
- 42% do total de ocorrências é constituído por pouco mais de **1.000 palavras**, as mais freqüentes da língua.

Os resultados de pesquisas dessa natureza, demonstram que, mesmo que o enfoque lexical fosse o mais adequado para o ensino de português para surdos (do que obviamente discordamos) seria imprescindível que as professoras elegeassem critérios para a sistematização lexical no trabalho com a língua, evitando-se o empirismo na escolha do vocabulário, a fim de que haja um fio condutor para a ampliação do repertório lingüístico do aluno.

De fato, a memorização lexical foi um dos problemas mais apontados pelas professoras, entre seus alunos surdos. Esse fato denuncia que, não apenas o enfoque está equivocado, como também os critérios para a seleção lexical utilizados.

É bastante interessante esse fato. Por mais que o enfoque para o ensino seja lexical, há inúmeras dificuldades de os alunos constituírem um repertório léxico que lhes permita, por exemplo, escrever sem recorrer às repetições e lacunas tão freqüentes em seus textos, geralmente avaliados como 'limitados' lexicalmente.

Obviamente, em uma concepção discursiva de linguagem, que pressupõe sua utilização em contextos significativos de uso, é impossível prever os rumos percorridos pela enunciação.

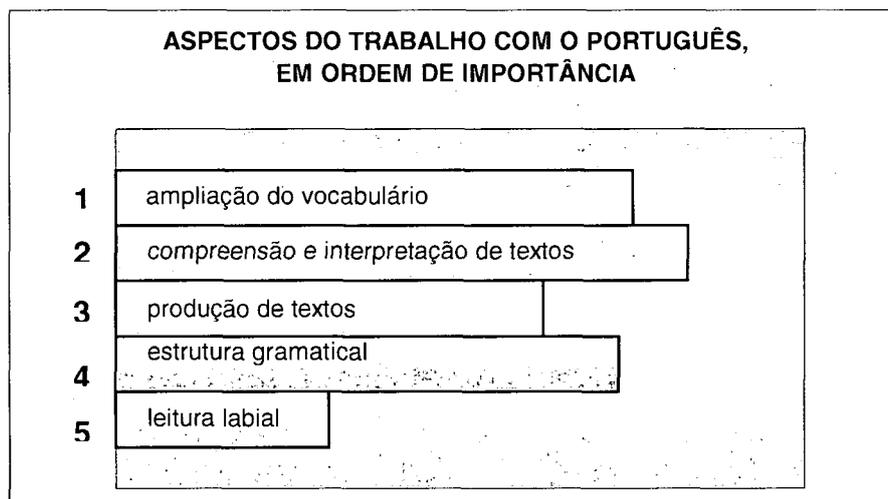
Aliada à questão do léxico, um outro grande desafio a ser desmistificado repousa nas relações estruturais envolvidas na produção escrita. Mais de a metade das professoras pesquisadas atribuíram às relações gramaticais da língua portuguesa não só a maior dificuldade na aprendizagem pelos alunos, como também para o ensino.

No entanto é interessante que, embora julguem ser este o principal desafio do trabalho, secundarizam este aspecto como alvo de ensino em sala de aula. Ao direcionarmos às professoras a seguinte questão: Em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos, quais seriam, ao seu ver, os pontos fundamentais em ordem de importância. Obtivemos os seguintes resultados.

O trabalho com o léxico aparece como o aspecto mais importante do trabalho; o segundo aspecto mais importante indicado pelas professoras foi a compreensão e interpretação de textos; a produção de textos aparece em terceiro lugar na hierarquia do ensino de português; as relações gramaticais são o penúltimo aspecto importante relacionado ao ensino, seguidas apenas da leitura labial/produção oral, este último aspecto quase desconsiderado pelas informantes. Apenas um pequeno grupo de professoras argumentou que todos os aspectos são interdependentes no trabalho com o português, por fazerem parte do sistema lingüístico.

Uma questão de fundo que se coloca é: o professor secundariza as relações estruturais da língua, em detrimento de aspectos lexicais e semânticos, por que julga ser este um conhecimento desnecessário para os alunos, ou pelo simples fato de não saber como contemplá-las na proposta de ensino?

GRÁFICO 5 – ASPECTOS DO TRABALHO COM O PORTUGUÊS



Para investigarmos esse aspecto, propusemos uma questão dissertativa (anexo 1 – texto 2) que conduzia o raciocínio das professoras, propositadamente, a secundarizar o papel da dimensão estrutural no ensino de língua. Nossa intenção foi a de provocar sua reflexão, conduzindo-as a um posicionamento: refutar os argumentos propostos, em favor da necessidade de os encaminhamentos metodológicos contemplarem também o aspecto gramatical.

No entanto, mesmo a despeito de mais de a metade das professoras afirmarem serem as relações gramaticais o principal problema na aprendizagem do português, seu posicionamento reafirma a desqualificação desse aspecto no ensino. Apenas um pequeno grupo de professoras constrói uma argumentação consistente sobre a necessidade de não fragmentarmos a língua e trabalharmos no sentido de contemplar todas as suas dimensões. Vejamos depoimentos que ilustram o conjunto de seus posicionamentos:

“A gramática não é prioritária, no entanto é fundamental para a compreensão da linguagem relacionada ao pensamento”.

“É justo que a língua portuguesa seja diferenciada para a pessoa surda. O mais importante é que eles saibam interpretar o que lê e consigam fazer ser entendidos em sua escrita”

“(…) as relações gramaticais já é tão complexo aos próprios ouvintes imagine para o surdo, portanto deverá sim o ensino da língua portuguesa ser revisto para os surdos”.

“A função social da escrita é a exposição de pensamentos, idéias, sonhos. A gramática jamais poderá ser cobrada dos alunos surdos”.

“Para o ouvinte já é considerada muito difícil a gramática, quanto mais para o surdo que possui limitações que dificultam sua aprendizagem. O importante é a compreensão global do texto e não se deter em minúcias gramaticais”.

“A estruturação gramatical do português dificilmente será entendida pelos surdos”.

“Palavras sendo escritas, lidas e interpretadas pelos ouvintes, já são avanços na produção textual do surdo, sem necessidade de obedecer a todas as regras gramaticais”.

“Concordo com o texto quando sugere que as relações gramaticais não devem ser impostas e cobradas dos surdos. Dar importância apenas a função social da escrita”.

Cabe aqui um parêntese para uma breve reflexão sobre a concepção de gramática presente nos depoimentos dos professores.

Em primeiro lugar, é preciso destacar a dicotomia estabelecida entre aspectos textuais e gramaticais da escrita, levando à crença de que ao se propor atividades de produção/recepção de textos não estariam aí sendo contempladas questões gramaticais. Isso se deve à confusão conceitual consolidada durante a vida escolar entre saber gramatical e teoria gramatical, ou gramática interna/reflexiva e gramática normativa, conforme a denominação de alguns autores (POSSENTI, 1996, TRAVAGLIA, 2000, 2003).

Quando se fala em gramática é comum os professores a interpretarem como o conjunto de regras estabelecidas para usos sociais da língua. Tal crença que desvincula e fragmenta as partes integrantes da língua (usos, forma, significado), resulta em práticas lingüísticas equivocadas, priorizando algumas dimensões da língua em detrimento de outras.

Já, se entendermos a gramática de uma língua como o conjunto de recursos estruturais que permitem enunciar, produzir sentidos na língua será possível um trabalho mais articulado, pois

quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos para produzir o(s) efeito(s) de sentido que pretende sejam percebidos pelo ouvinte/leitor e o que afeta esta percepção (TRAVAGLIA, 2003, p. 45).

Acreditamos que, em grande parte, esse posicionamento equivocado por parte dos professores é resultante da falta de orientação e possibilidades de reflexão sobre essas questões no âmbito da escola. É sabido que o espaço para discussão teórica é praticamente inexistente; a prática pedagógica é

empírica e baseada na repetição irrefletida de estratégias metodológicas que se perpetuaram ao longo do tempo.

Embora pouco explorado no meio acadêmico, o trabalho com a gramática é uma das preocupações mais desafiadoras no processo de ensino de português como segunda língua que emerge nos discursos das professoras entrevistadas neste trabalho e certamente constitui-se em objeto de preocupação de grande parte dos educadores.

Refletir sobre esse tema nos remete à discussão mais ampla do ensino gramatical nas escolas atualmente, uma vez que essa dimensão do trabalho com a língua não é uma realidade problemática apenas para alunos surdos.

É nossa intenção estabelecer uma discussão sobre alguns dos aspectos implicados nesse processo em se tratando de alunos surdos, usuários do português como segunda língua, em sua modalidade escrita, porque acreditamos haver inúmeros pontos nodais que necessitam ser definidos, clareados e aprofundados nesse processo.

A angústia evidenciada na voz das professoras sobre as inúmeras dificuldades encontradas por seus alunos surdos em relação ao domínio estrutural da língua portuguesa, aliada aos inconsistentes e assistemáticos encaminhamentos metodológicos praticados em sala de aula, revelam os descompassos de um processo educacional em crise.

Ainda que as pesquisas científicas apontem o contrário, é usual a crença de que o ensino formal da gramática, do modo mecânico e isolado como tem ocorrido nas escolas, conduz à melhoria da produção escrita do aluno. Após, no mínimo, doze anos de aulas formais de Língua Portuguesa, os alunos seguem apresentando dificuldades em desenvolver atividades de leitura e escrita, de modo funcional. Por que o estudo formal escolar da gramática não se converte em conhecimento prático e aplicado para o aluno?

Ao discutir algumas das razões que determinam o fracasso no ensino gramatical escolar aplicado ao ensino de língua materna, WEAVER aponta para estes aspectos:

- I. muito do que é tradicionalmente ensinado – identificar partes do discurso e sua função nas sentenças, tipos de verbos e orações, etc. – tem pouca relevância para a escrita em si mesma;
- II. a análise gramatical é cobrada dos alunos muito cedo, antes que eles sejam capazes de desenvolver o pensamento analítico formalmente;

- III. as estratégias utilizadas em sala de aula são pouco estimulantes, geralmente distantes da realidade lingüística do aluno;
- IV. há um descompasso entre teoria gramatical e uso, pois a maior parte do que é ensinado não tem aplicação prática, funcional;
- V. a maioria dos encaminhamentos propostos fundamenta-se em uma concepção comportamental de ensino, baseada na formação de hábitos pela prática da repetição e não na compreensão e construção do conhecimento dos alunos (1996, p. 102-104).

Em suma, a escola ignora o percurso lingüístico e cognitivo da criança, anteriormente a sua chegada à escola, que pressupõe a aquisição de construções gramaticais altamente elaboradas e funcionais relacionadas à oralidade. A criança 'conhece' gramática (saber gramatical), embora não conheça 'sobre gramática' (teoria gramatical).

A pesquisadora reafirma a necessidade de um trabalho gramatical contextualizado e significativo com o aluno, no qual sejam focados conteúdos relacionados à prática da produção escrita, ou seja, o conhecimento sintático e seu efeito retórico deverão ser decorrentes do uso gramatical em atividades sociais significativas de escrita.

Partimos dessa premissa para situar nossa discussão voltada ao ensino gramatical de segunda língua para alunos surdos. Parece-nos desnecessário afirmar que esse deva ser também o princípio norteador do trabalho com a gramática com este grupo de alunos, ainda que estejamos falando de ensino de segunda língua e não de língua materna.

Aliás, essa é uma discussão ainda adiada no contexto da educação de surdos. O trabalho com o português escrito é encaminhado com as mesmas estratégias desenvolvidas para o ensino de língua materna para falantes nativos, isto é, pressupondo uma experiência lingüística anterior baseada na modalidade oral da língua. Ignora-se que a natureza e a função do ensino de primeira e de segunda língua não são idênticas e que o ponto de partida para o processo de aprendizagem é extremamente desigual, considerando-se o grupo de surdos em relação aos demais alunos.

Os professores, de modo geral, estão acostumados a organizar os conteúdos gramaticais em bimestres e utilizar a seqüência prevista nos livros didáticos para apresentação dos temas aos alunos. Em recente estudo realizado por NUNES *apud* TRAVAGLIA (2003) sobre o que os professores ensinam em sala de aula a respeito do verbo, o pesquisador confirmou que os professores ensinam basicamente o que está proposto nos livros didáticos. Em

análise de 15 coleções (60 volumes) de livros, incluindo aqueles recomendados pelo MEC, constatou que o estudo realizado é predominantemente teórico e voltado quase que exclusivamente para a forma, sem preocupação com o uso e a significação. Dá-se muita atenção a aspectos formais e quase não há preocupação com aspectos funcionais da língua.

Certamente esse encaminhamento pode ser uma maneira cômoda de dar unidade aos conteúdos trabalhados em diferentes turmas e cumprir os objetivos de **ensino** previstos no planejamento, mas certamente é inadequado em se tratando de **aprendizagem**. Como sabemos que os grupos de alunos não são homogêneos e têm conhecimentos em níveis variados de complexidade na língua portuguesa, a depender das experiências familiares e escolares anteriores que tiveram, seria mais oportuno, primeiramente, conhecer os diferentes níveis de compreensão, manejo de convenções da escrita (pontuação, paragrafação, etc.) e domínio de construções gramaticais, para estabelecer um ponto de partida que respeite essas diferenças.

Uma prática possível seria partir para a edição e revisão dos próprios textos produzidos pelos alunos que representariam um levantamento razoável dos conhecimentos já interiorizados e dos aspectos a serem eleitos para sistematização. Nesse sentido não haveria uma seqüência fechada de conteúdos a ser trabalhada, mas uma adequação dos objetivos à realidade dos problemas evidenciados nas construções dos alunos. Não se trata de dizer que não deva haver planejamento das aulas, mas sim que ele estará condicionado mensalmente, bimestralmente ou semestralmente às necessidades identificadas nas produções escritas dos alunos.

Para isso, no entanto, é necessário que o professor conheça a estrutura e o funcionamento da língua que está ensinando, a fim de que perceba a natureza dos erros apresentados pelos alunos e o tipo de intervenção mais adequada para cada caso. Os tópicos da gramática a serem trabalhados serão aqueles que possam ajudar os alunos a escrever melhor, considerando-se sua produção escrita como parâmetro e não o que está previsto para a série ou para o aluno falante nativo em idade correspondente.

Para que essa ação seja possível e efetiva, é necessário dar aos alunos espaço para escrever diariamente, durante as aulas. É muito comum que em classes de alunos surdos o professor seja escriba do aluno, já que há uma

'natural' dificuldade para a produção escrita. Se o aluno não for desafiado a escrever, a experimentar, a errar e refletir sobre seus erros, dificilmente haverá crescimento em seu aprendizado.

Por várias vezes observamos aulas em que o professor faz a discussão de idéias e temas estimulantes para os alunos, que participam ativamente, com clareza e organização de idéias. No entanto, no momento do registro, é o professor quem produz o texto coletivo, que é copiado pela turma toda. Desse modo não é possível perceber as elaborações levadas a cabo no momento do registro individual e a percepção de que hipóteses estão sendo construídas em relação à escrita. Essa produção individual é uma pista valiosa para o estabelecimento de alvos para a aprendizagem.

Promover a leitura e discussão de cada uma das produções do grupo também favorece a análise crítica. O aluno percebe na análise de seu texto e dos colegas diferentes formas e estilos de se dizer uma mesma coisa e não apenas o modelo único (e correto) do texto do professor. É uma oportunidade de discutir, revisar o conteúdo e a organização do próprio texto, reelaborar e trabalhar em colaboração com o professor e os colegas, certamente mais interessante e efetiva do que a cópia.

4.3.1 A leitura como atividade e as atividades de leitura.

Não é desconhecido por parte dos educadores o alto grau de privação de experiências significativas com a leitura e escrita, dadas as condições que prevalecem no momento atual na educação de crianças surdas. Como a imensa maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, grande parte delas não teve a oportunidade de ter um desenvolvimento pleno de linguagem, devido à carência de um ambiente lingüístico nos primeiros anos de vida e de um ambiente de leitura, no qual a língua escrita fosse utilizada como parte de uma prática social, mediada pela ação sistematizadora dos adultos (SÁNCHEZ, 2002).

Para SÁNCHEZ (2002), a ausência de práticas de letramento significativas impede a incursão natural das crianças surdas na cultura do escrito, tal como ocorre com a criança ouvinte, em que ela ouve um discurso que, mesmo que seja emitido em língua falada, é regido pela gramática da

língua escrita, em sua variedade padrão, com uma estrutura narrativa típica. Esse ambiente de leitura em que adultos lêem para as crianças sobre as coisas que dizem os livros, de maneira espontânea, sem nenhuma intenção pedagógica explícita, deverá ser 'reinventado' na escola, uma vez que nela a ação do professor em relação à leitura traz sempre uma intenção de ensino evidente, na qual a criança lê não para seu deleite e conhecimento, mas para responder às inevitáveis perguntas de interpretação do texto que seguem tais atividades.

Devemos ter claro que são as práticas de um ambiente de leitura significativo o único meio que proverá 'informação' apropriada sobre a língua escrita, que a criança processa de maneira 'inconsciente', pela mediação adequada do adulto, para que ela possa se converter em leitora autônoma, em leitora competente (SÁNCHEZ, 2002).

O sucesso de sua incursão no mundo da escrita depende da qualidade e quantidade das experiências de leitura a que foram submetidas as crianças na infância: essa é uma lacuna presente na vida da grande maioria das crianças surdas que deverá receber atenção redobrada pela escola.

É interessante perceber que, muitas vezes, os textos para leitura oferecidos aos alunos em sala de aula, não cumprem a função social e simbólica a que nos referimos anteriormente. O contato com o escrito reduz-se a atividades em que, ou os alunos folheiam os livros livremente, sem a ação mediadora do adulto, ou em que 'lêem' textos produzidos coletivamente (geralmente uma narrativa relacionada a uma experiência vivida ou observada); há, ainda, as experiências de leitura que são oriundas de livros didáticos (produzidos para falantes nativos) sobre temas discutidos nas aulas, os quais obedecem a uma organização temática e sintática mais ou menos homogênea que escapam à sua compreensão.

Diante dessas experiências, é pouco provável que os alunos tornem-se leitores autônomos e competentes. Há que se separar os momentos de **leitura como atividade**, daqueles das **atividades de leitura**. Ambos colaboram para a imersão no mundo da cultura do escrito e da informação, porém devem ser encaminhados de forma diversa pela escola.

Lembrando-se que para a grande maioria dos alunos essas atividades representam o meio privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado,

seria muito interessante que as fontes de leitura fossem selecionadas com base na qualidade de seu conteúdo e nos desafios sintáticos que possam lhe oferecer. Se o ponto de partida para o trabalho com a escrita é o conhecimento prévio do aluno, há que se criar situações em que o conhecimento internalizado seja desestabilizado, a fim de se oportunizar novas possibilidades de apropriação.

A leitura não é uma atividade simples como querem fazer entender alguns educadores. Tomada de maneira simplista, poderíamos reduzi-la ao mero reconhecimento, identificação e atribuição de significados a símbolos gráficos.

Nesse caso, a ênfase seria dada às operações que envolvem o reconhecimento e identificação de símbolos, em detrimento da constituição de sentidos sobre o texto, envolvendo preferencialmente atividades de decifração, memorização e cópia de formas, a fim de se chegar à apreensão do conteúdo pela decodificação. Nessa perspectiva, estaríamos operando com os aspectos superficiais da leitura, o que inevitavelmente conduziria aos anunciados e conhecidíssimos problemas em que os alunos lêem mecanicamente ou só extraem elementos secundários do texto.

O problema aí implicado é a aparente incapacidade de o aluno construir relações significativas entre o texto escrito, outras áreas de conhecimento e suas vivências pessoais.

Nessa direção, a leitura tem sido chamada de **atividade cognitiva** por excelência por diferentes autores (KLEIMAN, 1999; SÁNCHEZ, 1995; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000) pelo fato das vastas e complexas atividades mentais envolvidas em sua constituição, que permitem a **compreensão** da linguagem utilizada, suas **relações** com o aspecto da realidade de que derivam, além das **associações** com o **conhecimento prévio** já internalizado sobre o fato.

Diante da complexidade dessa atividade, podemos supor que o **reconhecimento e identificação de símbolos gráficos** são apenas o primeiro passo para a consumação do ato de ler, pois se não conseguirmos atribuir um sentido aos signos escritos, de fato, a leitura não se concretizará.

A **construção do sentido** é dependente da possibilidade de associarmos os signos a significados já interiorizados em nossa mente,

processo denominado de **léxico interno**. Para SÁNCHEZ (1995, p. 102) o léxico interno funciona como um dicionário mental, com verbetes para cada uma das palavras conhecidas, em que figura o significado geral da palavra, bem como informações sobre sua categoria sintática e sua fonologia. Esses conhecimentos são acionados automaticamente ao se reconhecer (decodificar) uma palavra, seja de forma instantânea (no caso de palavras familiares), seja de forma mais lenta (palavras desconhecidas).

Há uma abundante pesquisa na área da Psicologia Cognitiva relacionada ao processamento mental do discurso escrito. Segundo JAHANDARIE (1999), o processo de compreensão da linguagem (seja oral ou escrita) consiste na interação de diferentes componentes, dos quais três podem ser destacados: o uso de um (a) **código sensorial**, que traduz os signos lingüísticos em alguma forma de código mental; a (b) **entrada lexical**, que articula o código gerado ao léxico mental para decidir se a palavra é legítima ou não e, se for, que palavra é; o terceiro componente é a (c) **compreensão da sentença** que agrupa as palavras em unidades significativas, através do emprego de regras semânticas, sintáticas e pragmáticas.

Tendo em vista ser esse um tema que acoberta muitos mitos no imaginário dos professores, sintetizaremos algumas das teses principais da perspectivista cognitivista sobre a leitura, a fim de que possamos problematizá-las, posteriormente.

O código sensorial envolvido³²

O código sensorial será materializado em duas modalidades: estímulos **orais-auditivos**, no caso da língua falada, e estímulos **visuais**, no caso da língua escrita ou sinalizada. No caso especificamente da língua escrita os sinais visuais são percebidos em 'porções', digamos assim, que envolvem um conjunto de palavras a cada sacada de olhos, fazendo com que sua percepção ocorra de forma holística. Mesmo que com algumas variações (e.g., mala,

³² O código, tal qual o tomamos, remete à materialidade pela qual os significantes estão organizados. Dado que as línguas de tradição oral não prescindem de um meio oral-auditivo para se realizar e esse código é potencializado em algumas metodologias de ensino, esse aspecto toma uma dimensão importante para a discussão do letramento dos surdos.

MALA...) há uma certa regularidade em relação aos traços utilizados para compor o signo a ser decodificado, o que permite que reconheçamos, sem muita dificuldade, as palavras em questão. Em seguida procede-se à percepção de unidades menores – letras e palavras isoladas –, possibilitada pela segmentação interna das palavras e dos espaços utilizados entre umas e outras no texto. Segue-se à decodificação sensorial desses dados o seu envio para armazenamento em nossa **memória icônica** (JAHANDARIE, 1999), em que as informações são mantidas por um curto período de tempo (fração de segundos), até que sejam processadas e armazenadas em uma forma mais permanente de memória.

Para que esses estímulos visuais sejam processados, eles necessitam tornar-se unidades significativas, o que requer acessar o significado das palavras no 'léxico mental', que é a parte da mente onde a informação a respeito da forma e significado das palavras está armazenada. E é justamente este o ponto incerto para a ciência: que código representa a linguagem no léxico mental? Serão as palavras armazenadas em sua forma auditiva, ortográfica, ou ambas? E para os surdos, como será formado esse léxico mental, baseado em sinais de linguagem e palavras ortográficas? Ou ambas?

Nesses questionamentos repousam os pontos nevrálgicos de nossas inquietações, pois a ampla literatura que veicula os estudos lingüísticos, até agora realizados, informa que para que o jogo entre o estímulo sensorial e os dados do léxico mental ocorra é necessário que ambos estejam em um mesmo código: visual ou auditivo. No caso de pessoas surdas, desse modo, a via de decodificação será sempre visual, mesmo que o estímulo envolva palavras faladas, que é o que ocorre quando muitos surdos tentam realizar a leitura labial. Nesse tipo de leitura, os surdos apreendem os fonemas/sílabas pronunciadas como unidades visuais, jamais fonéticas, transformando as emissões de voz em estímulos visuais e não orais-auditivos.

Isso não ocorre apenas com pessoas surdas, pois há muitas evidências demonstrando que mesmo para os itens do léxico mental com algum tipo de representação **fonológica**, no caso de pessoas letradas, essas entradas lexicais apresentam uma representação **ortográfica** correspondente, de natureza visual. Além disso, há indícios de que haja um componente **semântico**, amodal, responsável pelo processamento do significado das

palavras no léxico mental. Esses aspectos resumem os três componentes presentes na maioria dos modelos correntes.

Iremos, a seguir, analisar cada um dos componentes separadamente a fim de realizarmos algumas inferências voltadas às práticas de leitura com surdos.

A compreensão nas duas modalidades

a) A rota fonológica

Essa via, sublexical ou fonológica, pressupõe a mediação da própria linguagem para obter o significado, ou seja, o leitor traduz os símbolos gráficos analisados perceptivelmente, em fonemas (SÁNCHEZ, 1995). Isso significa dizer que chegamos ao significado da palavra escrita escutando-nos a nós mesmos pronunciá-la.

Há boas razões para assumir o papel central da pronúncia das palavras na leitura, ou seja, na recuperação de seu valor sonoro pela vocalização ou subvocalização (fala interior). Crianças quando estão aprendendo a ler, por exemplo, tendem a ouvir a palavra para escrevê-la, soletrando-a. Inúmeras pesquisas RUBSTEIN, VAN ORDEN, JOHSTON; HALLE, LUKATELA, LESH; POLLASTSEK *apud* JAHANDARIE (1999) indicam que a leitura de uma palavra está condicionada à sua sonorização por um processo automático que utiliza a via fonológica para acessar o significado da palavra no léxico mental. Se esta teoria estiver correta, a fala ocuparia um papel definitivamente superior sobre a escrita, já que ela envia mais rapidamente os sinais sonoros ao cérebro, enquanto que a escrita necessitaria de um passo adicional de recodificação fonológica (transformar o código visual em fonológico) para atingir esse objetivo. Essa rapidez adicional seria comprovada nos casos em que uma palavra é reconhecida mesmo antes que ela seja pronunciada inteiramente, enquanto que o reconhecimento visual toma mais tempo para se dar. Esta diferença de tempo indicaria que os sinais visuais teriam que ser traduzidos em um código fonológico antes de serem reconhecidos.

Mesmo a despeito desses indícios da supremacia do código fonológico sobre o visual, há questões sem resposta que dividem as opiniões no meio científico, principalmente relacionadas à natureza e contribuição do código

fonológico para a compreensão na leitura. Mesmo que o acesso lexical se faça pela mediação do código fonológico, é ainda desconhecida a importância dessa relação entre fonemas/grafemas para a leitura e interpretação da palavra. Ainda que esses questionamentos continuem sem respostas, há muitas pesquisas propondo modelos baseados na mediação fonológica direta para o acesso lexical.

b) A rota ortográfica ou lexical

Em direção contrária à das teorias fonológicas, há pesquisas indicando que as letras são reconhecidas mais rapidamente quando elas fazem parte de palavras do que quando são apresentadas isoladamente. Isto viola a expectativa da hipótese de codificação fonológica que afirma a necessidade de as letras primeiro invocarem sua representação fonológica antes de as palavras serem reconhecidas. Isso implica dizer que as palavras seriam acessadas com base em sua forma ortográfica, ou seja, a palavra impressa é imediatamente relacionada a uma representação interna, sem que seja necessário recorrer à recodificação fonológica.

Dentre as evidências empíricas demonstradas para efetivar essa tese estão os estudos do 'efeito de regularidade', cujo princípio indica que, se a fonologia conduzisse ao acesso lexical, palavras com pronúncia regular deveriam ser reconhecidas mais rapidamente do que palavras com pronúncia irregular. Entretanto em uma série de experimentos realizados por TAFT; VAN GRAAN *apud* JAHANDARIE (1999) tal efeito de regularidade não foi observado, indicando que o código fonológico não estaria envolvido no acesso lexical. Muitas outras descobertas, nessa mesma linha, indicam que a compreensão na leitura ocorre sem a mediação direta do código fonológico, mas inteiramente através da rota visual (lexical). As implicações desses estudos para a leitura demonstram que quando nos deparamos com determinada palavra, sua representação ortográfica é ativada primeiro, seguida da representação fonológica e ambas, ainda que por rotas separadas, acabam por conduzir à sua representação semântica. Sintetizando, seria o código ortográfico o responsável pela mediação e acesso lexical, e o código fonológico realizaria outras funções mentais, não diretamente envolvidas com processamento semântico.

c) O modelo das duas rotas

Nesse modelo, para que o léxico mental seja estruturado, cada palavra necessita corresponder a ambas representações, fonológica e ortográfica. Quando nos deparamos com uma palavra impressa, ambas representações teriam que ser ativadas a fim de que fosse processada a significação da palavra pelo componente semântico do cérebro.

O modelo de duas rotas dá suporte aos estudos de danos cerebrais que demonstram os prejuízos seletivos de uma rota em disléxicos e afásicos, enquanto a outra rota mantém-se em funcionamento. Há casos em que o paciente lesado é capaz de ler palavras familiares, mas incapaz de atribuir-lhes significado. Em outros casos, pacientes são incapazes de compreender o significado de palavras faladas, mas são capazes de soletrá-las ou escrevê-las e, depois de escritas, dizer seu significado. Essa condição indica a dissociação patológica entre os sistemas semântico e o fonológico, enquanto as relações fonológico-ortográficas e ortográfico-semânticas permanecem intactas.

Vários outros estudos demonstram que o processo de acesso lexical pode se dar, mais ou menos simultaneamente, pelas duas rotas. A rota lexical é provavelmente mais rápida, devido à natureza holística do código ortográfico. No entanto, há algumas variáveis intervenientes nesse processo que poderiam interferir na prevalência de uma rota sobre a outra.

Palavras que são mais curtas e mais familiares (ex. sol, você) seriam mais facilmente acessadas pela via lexical por sua forma visual permitir um reconhecimento mais rápido da palavra toda. As palavras mais incomuns e difíceis (ex. cataclismo) seriam mais facilmente acessadas pela via fonológica, uma vez que teríamos que recodificá-las para que a compreensão acontecesse. No momento em que estas últimas integrassem nosso léxico mental, a rota lexical seria retomada.

Tarefas diferenciadas envolvendo a leitura podem ser mais facilmente desempenhadas pelo acompanhamento de um ou outro código, a depender de sua natureza. Para tarefas mais rápidas e holísticas, que exigiriam um raciocínio mais globalizado, o código ortográfico parece ser mais apropriado; já para tarefas mais lentas e exatas, exigindo maior reflexão do leitor, seria mais apropriado utilizar o código fonológico.

Outro fator mais subjetivo diz respeito às habilidades de leitura da pessoa. Como leitores mais experientes terão familiaridade com um número maior de palavras, eles utilizarão a rota ortográfica com grande facilidade e mais freqüência. Os menos hábeis, como as crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, serão mais dependentes da rota fonológica. Prova disso são suas primeiras tentativas de escrita, sempre acompanhadas de oralização.

Finalmente, o sistema de escrita poderia também influenciar a escolha do código a ser utilizado. Em sistemas de escrita alfabéticos e silábicos, nos quais há um alto grau de correspondência entre fonemas/grafemas das palavras, parece haver uma prevalência dos códigos fonológicos. Já nos casos de sistemas logográficos de escrita como a chinesa, em que há pouca correspondência entre letras e sons e o princípio de representação está baseado em unidades de significado, parece prevalecer o código ortográfico nas operações cognitivas realizadas pelos leitores. Essa variável estaria diretamente relacionada à nossa questão, uma vez que nosso sistema gráfico tem representação alfabética.

De acordo com CAPOVILLA; CAPOVILLA (2000), a consciência fonêmica só parece ser alcançada com a introdução de um sistema alfabético e esta tomada de consciência de que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a aquisição da leitura, pois permitirá ao sujeito utilizar um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia. Desse modo, possibilita-se uma autonomia na leitura que leva o aprendiz a ler qualquer palavra nova e mesmo que não compreenda seu significado, de imediato, ele criará uma representação ortográfica daquela palavra, que poderá, então, ser lida pela rota lexical, posteriormente.

Diante dessas considerações, alguns questionamentos vêm à tona: seria possível que o processamento mental para os surdos se realizasse por meio de uma leitura pela rota lexical, mesmo sendo o nosso sistema de escrita alfabético? Ainda que o sistema de escrito alfabético privilegie o processamento fonológico para sua aquisição, seria adequado e viável propor um modelo de leitura que priorizasse apenas as representações ortográficas e semânticas das palavras, eliminando a possibilidade de mediação fonológica? Que implicações cognitivas esta escolha traria para a compreensão na leitura pelos surdos? Uma vez que é recorrente entre os professores a utilização da

rota fonológica para o ensino da leitura e escrita, principalmente nas séries iniciais, como fazê-los rever suas crenças e mitos e buscar outras alternativas para esse processo?

Para as crianças ouvintes podemos afirmar, com relativa certeza, que o processamento mental da escrita se realiza tanto por meio da via fonológica quanto da via lexical/ortográfica. Isso se dá por conta da organização do sistema gráfico da língua portuguesa que tem como princípio de organização a escrita alfabética, com memória etimológica. Isso significa que há uma série de convenções gráficas realizadas com base em relações biunívocas, ou seja, para cada unidade sonora existe apenas uma unidade gráfica e para cada unidade gráfica há apenas uma unidade sonora possível. Nesses casos, é comum que o aprendiz realize associações entre fonemas e grafemas para chegar à grafia da palavra, uma vez que, depois de dominado o mecanismo de relação letra-som, a margem de erro é muito pequena. No entanto, há uma série de outras relações na grafia que são completamente arbitrárias, pois para cada unidade sonora há mais de uma possibilidade de representação gráfica e vice-versa, nas quais o que determina a forma ortográfica é a etimologia da palavra ou o contexto em que as relações gráficas se dão. Nesses casos, o aprendiz deve recorrer a estratégias mnemônicas para chegar à grafia correta ou consultar um dicionário. É a visualização da palavra que garantirá o domínio da forma, portanto a rota lexical será priorizada nesses casos (FARACO, 2001).

O sistema gráfico é um misto de relações biunívocas e arbitrárias, que exigirão estratégias de processamento mental diferenciadas para fixação. Portanto ambas, a via fonológica e ortográfica serão priorizadas, a depender do caso, em se tratando de aprendizes não-surdos.

No caso dos surdos, como a via fonológica não poderá ser acionada pela impossibilidade do estabelecimento entre fonemas/grafemas, todo o sistema gráfico deverá seguir a rota lexical para ser processado mentalmente.

Desde os primeiros contatos com a escrita, devemos ter em mente que as palavras serão processadas mentalmente em sua forma ortográfica e 'fotografadas' mentalmente, encaminhadas à memória de trabalho e armazenadas ou não no léxico mental. Para que essa não se converta em uma

atividade mecânica, é necessário que o professor tenha claro que o território comum entre pensamento e linguagem é o significado.

Retomando nossos questionamentos:

- Seria possível que o processamento mental para os surdos se realizasse por meio de uma leitura pela rota lexical, mesmo sendo o nosso sistema de escrita alfabético?

- Ainda que o sistema de escrito alfabético privilegie o processamento fonológico para sua aquisição, seria adequado e viável propor um modelo de leitura que priorizasse apenas as representações ortográficas e semânticas das palavras, eliminando a possibilidade de mediação fonológica?

Sim, uma vez que nosso sistema também possui uma margem de representações arbitrárias para fixação da grafia das palavras que necessitam ser memorizadas pelo aprendiz. Assim, o que diferenciará surdos e ouvintes é que estes últimos lançarão mão da rota ortográfica para leitura de algumas palavras e aqueles a utilizarão na totalidade dos casos, sem prejuízos à compreensão. O sistema alfabético será apropriado pelos aprendizes surdos como se fosse um sistema ideográfico.

- Que implicações cognitivas esta escolha traria para a compreensão na leitura pelos surdos?

É perfeitamente possível que os alunos surdos apropriam-se de forma significativa da escrita, lendo, compreendendo e escrevendo de forma autônoma e competente. Cognitivamente não haverá prejuízo, uma vez que o cérebro se reorganiza para processar as informações recebidas visualmente, armazená-las e significá-las em contextos de uso.

- Uma vez que é recorrente entre os professores a utilização da rota fonológica para o ensino da leitura e escrita, principalmente nas séries iniciais, como fazê-los rever suas crenças e mitos?

É imprescindível que os professores tenham consciência dos percursos mentais a serem desencadeados pelos surdos em suas práticas de letramento para que sua mediação seja eficaz e conduza à elaboração de hipóteses sobre a escrita, baseadas em estratégias exclusivamente visuais.

O reconhecimento de unidades menores da escrita (letras e sílabas), a (de)composição de palavras, as rimas, o reconhecimento de radicais e afixos

recorrentes deverão ser evidenciados por meio de estratégias metodológicas visuais. Isso requer planejamento prévio e cuidadoso.

4.3.2 Para além do léxico...

Segundo nosso entendimento, embora os estudos realizados nesse sentido sejam de grande importância para uma melhor compreensão de questões psicolinguísticas relacionadas ao processamento individual da leitura, eles oferecem respostas apenas a uma parcela de aprendizes, uma vez que consideram o papel central do estímulo auditivo, do reconhecimento e identificação de sons e da produção fonológica como aspectos integrantes desse processo. Além disso, o objeto de sua preocupação não extrapola o nível da palavra que nos parece bastante limitado do ponto de vista das relações semânticas que estabelece.

Das descobertas e estudos realizados, depreende-se que, seja qual for a rota utilizada para o acesso lexical, esse processo só poderá conduzir à compreensão de palavras isoladas, o que não traz contribuições relevantes para o conhecimento de como esses processos estão envolvidos no discurso. Obviamente a atividade de leitura se dá em contextos linguísticos mais amplos, em que as palavras são combinadas para a formação de sentenças, utilizando regras sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Esse fato atesta a necessidade de tomarmos a leitura para além das questões perceptivas encampadas pela Psicologia Cognitiva e encará-la predominantemente como atividade **social**, o que pressupõe um conhecimento prévio sobre a linguagem e o mundo (KLEIMAN, 1999).

Esse conhecimento possibilitará que nossa mente opere identificando um significado global do texto, situando-o em determinada realidade possível, fazendo parte de determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem.

O desenvolvimento desse tipo de leitor crítico que vê o texto como objeto cultural, inserido em uma rede de relações sócio-históricas, certamente não se constrói pela prática de decifração de palavras isoladas e frases descontextualizadas, comuns em sala de aula.

A percepção dos elementos que estariam inscritos no texto, nos recursos lingüísticos textuais utilizados pelo autor, é essencial para a atividade de compreensão, isto é, a atividade que envolve a mobilização dos processos mentais que permitem relacionar o que está dito no texto a nossos conhecimentos e valores anteriores, ao que não está dito, e a outros textos que já lemos. Toda leitura crítica, aquela que desmascara os valores, saberes e práticas que são reproduzidos no texto, (...) parte da recuperação do sentido pretendido pelo autor (KLEIMAN, 1999, p. 123).

Desse modo, ao investigarmos a leitura apenas do ponto de vista das relações cognitivas envolvidas, em detrimento de seu sentido social, pouco contribuiremos para a transformação do aluno, de leitor de palavras e frases fragmentadas para leitor da realidade na qual se insere.

O texto assume, assim, o caráter de objeto cultural, uma vez que é constituído e significado em determinadas relações sociais que lhe atribuem significado de cuja apropriação depreenderá um posicionamento, uma atitude responsiva de acatamento, de discordância, de ponderação, de superação, enfim, de réplica às vozes sociais que nele se (des)harmonizam.

Por ser uma atividade tão complexa e importante, a leitura não pode ser tomada como objeto apenas das aulas de Língua Portuguesa, como é comum no âmbito da escola. Todas as áreas do conhecimento e disciplinas deveriam ser espaços para o desenvolvimento do leitor crítico.

Diante dessas considerações, entendemos que as atividades de leitura envolvendo alunos surdos deverão ter como ponto de partida outros sistemas semióticos muito mais sedutores atualmente (TV, jogos, *internet*, cinema), dado o apelo visual que os organiza, que certamente oferecerão maiores atrativos em sala de aula. A partir daí, pensaríamos na 'tradução' desse conteúdo para o texto escrito, o que exigirá uma maior capacidade de reflexão e elaboração mental por parte dos alunos e uma mediação mais intensa do professor.

Apresentaremos algumas cenas de leitura/produção escrita que poderão ilustrar parte dos pressupostos teórico-metodológicos já discutidos, como forma de tentar iluminar aspectos ainda obscuros do trabalho com o português para alunos surdos em sala de aula.

É importante frisar que o ensaio metodológico que se apresenta deverá se constituir em objeto da ação do professor desde a Educação Infantil, em níveis de complexidade e interesse adequados ao conhecimento lingüístico prévio do aluno. As premissas e seqüenciação aqui propostas são apenas uma

sugestão de encaminhamento que nos pareceu ser a mais adequada do ponto de vista metodológico, tomando a escrita sempre como atividade dialógica e social.

5 CENAS DE LEITURA E ESCRITA: NA ESCUTA DOS SURDOS

O trabalho com a leitura e produção escrita, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, envolverá algumas singularidades devido à **quase inexistência de experiências em práticas de letramento fora da escola** e à **limitação lexical e gramatical na língua portuguesa** que impedem os alunos surdos de realizar associações e inferências que seriam comuns a leitores iniciantes. O professor deverá estar atento a fim de prever possíveis dificuldades de compreensão dos textos, em decorrência da inexistência desse conhecimento prévio e intuitivo, próprio do falante nativo do português, que permitiria aos alunos uma certa autonomia nas atividades de leitura.

O ponto de partida para qualquer atividade de leitura/escrita envolve uma primeira premissa: mesmo o que pareça óbvio deve ser objeto de explicação e sistematização por parte do professor. Como figura central na mediação do processo de aprendizagem, cabe a ele conduzir a análise e reflexão do aluno para as questões relevantes veiculadas pelo texto. Em outras palavras, seu trabalho será prioritariamente o de direcionar o olhar do aluno para aspectos do texto que, sozinho, ele não conseguiria apreender. Estes aspectos envolvem o conhecimento lexical, gramatical e social, explícito e implícito na organização textual.

Sugerimos que qualquer atividade de leitura/produção escrita deva ser precedida de um planejamento que envolva em sua organização os seguintes aspectos³⁴.

1. Contextualização visual do texto.
2. 'Leitura' do texto em Libras (ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais).
3. Percepção de elementos lingüísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registo.
4. Leitura individual / verificação de hipóteses de leitura.

³⁴ Para sistematizar essa seqüência, utilizamos como inspiração a proposta explicitada por KLEIMAN: MORAES (1999) no capítulo referente à **Leitura do texto jornalístico informativo**.

5. (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.

Vejamos o que cada um desses aspectos pressupõe, detalhadamente.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO VISUAL DO TEXTO.

É sabido que pela experiência visual é que os surdos constroem conhecimento. Esse canal sensorial é a porta de entrada para o processamento cognitivo e deve ser explorado em todas as suas possibilidades, a fim de que elementos da realidade possam ser representados por símbolos visuais.

Sendo assim, as atividades de leitura em segunda língua para aprendizes surdos, principalmente na fase inicial, devem ser **contextualizadas em referenciais visuais** que lhes permitam uma compreensão prévia do tema implicado, de modo que esse conhecimento seja mobilizado no processo de leitura propriamente dita. A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra.

Em um primeiro momento é necessário que o aluno visualize o texto como um conjunto composto de **linguagem verbal e não-verbal** e realize associações entre ambas as linguagens para a constituição de seus sentidos.

É oportuno lançar mão de diferentes linguagens, enfatizando aquelas que ofereçam apelos visuais sedutores para a criança, como é o caso da fotografia, do desenho, das artes plásticas e cênicas, programas de TV (novelas, humorísticos, propagandas...), filmes em vídeo (legendados preferencialmente), propagandas de revistas e jornais, games, *softwares* entre outros.

A leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas permitirão o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. A experiência nos ensina o quão desestimulante é partir para a leitura de um texto sem apelos visuais que, na verdade, se materializa como uma grande carta enigmática para a qual não há pistas para a decifração.

5.2 'LEITURA' DO TEXTO EM LIBRAS (ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO DE ELEMENTOS LEXICAIS, GRAMATICAIS E INTERTEXTUAIS).

Obviamente que o conhecimento lingüístico do professor interferirá significativamente na qualidade dessa atividade. Quanto maior for o seu conhecimento de Libras para explorar o texto, fazendo relações, questionando os alunos e conduzindo as hipóteses de leitura, mais profundo será o nível de análise e interpretação dos alunos sobre o tema.

Nesse momento é comum que os alunos façam relações entre palavras do português e sinais da Libras, 'ignorando' alguns itens lexicais (geralmente preposições, conjunções, verbos de ligação). Além disso, é comum que o reconhecimento de palavras conduza a uma leitura 'literal', não as relacionando com o contexto em que se inserem. Não importa, o fundamental é que ele realize um 'ensaio de leitura', pois isso permitirá inferir sentidos do texto e elaborar hipóteses de leitura, o que significa muito para a familiarização com elementos da escrita. É essencial que o professor esteja atento às relações sugeridas pelos alunos e proceda seu registro no quadro, de modo que possa recuperá-las posteriormente.

Nesse sentido, a língua de sinais exerce não apenas a mera função instrumental de recurso para a leitura do português escrito, mas, sobretudo, de língua que mobilizará as hipóteses dos alunos sobre a constituição de sentidos do texto. Por isso é necessário que qualquer discussão sobre os elementos textuais seja realizada por meio dessa língua, a fim de que os alunos não se sintam reprimidos pelas barreiras lingüísticas para demonstrar sua opinião e o conhecimento de mundo relacionado ao tema em questão.

É comum observarmos tentativas de leitura em que o professor não permite que os alunos elaborem hipóteses sobre o registro escrito, apressando-se em iniciar a leitura linear de palavras, tentando 'traduzi-las' para a Libras palavra por palavra. Essa é uma forma de encaminhamento equivocada. Primeiro porque não conduz à reflexão do aluno e, segundo, porque não é possível que essa associação 'termo a termo' se dê entre línguas de estruturas gramaticais completamente diferentes. Os resultados dessa 'leitura' quase

sempre têm como conseqüência o português sinalizado e a impossibilidade de o aluno se apropriar de novos conhecimentos.

Por isso é preciso primeiramente permitir que o aluno 'leia' sem compromissos com a 'decodificação' das palavras. É importante explorar toda a sorte de informações que fazem parte do cotidiano dos alunos sobre o tema proposto, por meio da mediação do professor com perguntas pertinentes que conduzam a relações sobre o real conteúdo do texto. Se o aluno estabelece hipóteses de leitura inadequadas, é o professor, com sua mediação, o que reconduzirá o raciocínio para as questões, de fato, pertinentes.

Esse procedimento será imprescindível para a superação da leitura apenas de elementos explícitos na superfície textual. Além disso, a discussão permitirá o diagnóstico do conhecimento lexical dos alunos, com vistas a sua ampliação e contextualização.

Como se sabe, há muitas dificuldades de os alunos estabelecerem relações textuais mais amplas, justamente pela limitação lexical na segunda língua. Essa lacuna acabou gerando uma prática equivocada entre os professores: a de se priorizar apenas o trabalho com o 'vocabulário' do português, em detrimento de outras dimensões da língua.

Destacar palavras-chave do texto, explorando sua polissemia, é imprescindível para a leitura compreensiva. Se desconhecemos palavras ao ler, nossa interpretação pode ficar comprometida.

Diante dessa dificuldade no reconhecimento do significado de algumas palavras e expressões, não se pode perder de vista a necessidade de sistematização do conhecimento lexical, observando-se que há vocábulos gramaticais (preposições, conjunções, artigos, pronomes relativos...) que também necessitam ser incorporados ao repertório léxico dos alunos, a fim de que se ampliem as possibilidades de leitura e escrita.

De acordo com KLEIMAN (1999), os estudos sobre a percepção têm demonstrado que a leitura se torna difícil quando não há o reconhecimento instantâneo de palavras, como no caso de leitores iniciantes que demoram tanto em decifrar um termo que desconhecem que, ao terminar de decifrá-los, podem ter esquecido o que leram (memória de curto tempo). Assim, segunda a autora, o leitor "não chega a perceber o bosque (o texto) por causa das árvores (as palavras)" (KLEIMAN, 1999, p.140).

Organizar perguntas que conduzam à 'adivinhação' das palavras do texto poderá permitir um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. É importante que todas as respostas dos alunos sejam registradas no quadro, de modo que, ao final da discussão, haja uma espécie de 'banco de informações' que constituirá um roteiro de leitura, posteriormente. Esse registro poderá ser realizado de diferentes formas: esquema, tópicos, organogramas, etc.

5.3 PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS SIGNIFICATIVOS RELACIONADOS À TIPOLOGIA E ESTILO/REGISTRO DO TEXTO.

Reconhecidas algumas palavras e expressões que permitirão a aproximação com os sentidos impressos no texto, é chegado o momento da condução do olhar dos alunos para outros aspectos que o organizam e potencializam sua leitura.

Nesse momento, é fundamental que o professor tenha claros quais os elementos lingüísticos (marcas formais) que deverão ser explorados pela função que exercem ao inserir o texto a ser trabalhado em determinada **tipologia** (narração, descrição, diálogo, dissertação, poesia) e **estilo/registo** (diferentes níveis de formalidade e informalidade).

A condução do 'olhar' do aluno para essas marcas lingüísticas consistirá em uma espécie de descoberta de pistas para a leitura, pois fará com que sua atenção esteja voltada a aspectos formais que, sozinho, ele não perceberia e que serão sinais preciosos à compreensão do texto, na totalidade.

O reconhecimento de sinais de pontuação e sua função, da escrita em verso ou prosa, do uso de maiúsculas/minúsculas como recurso estilístico, de marcas da oralidade (repetições, reduções...), por exemplo, oportunizarão a construção de hipóteses sobre o conteúdo do texto, sobre os sentidos que pretende veicular, sobre o gênero de que faz parte.

Além desses elementos, é importante observar quais aspectos estruturais poderão ser eleitos para sistematização pelo professor por oferecerem dificuldades na compreensão do texto, uma vez que fazem parte do

conhecimento intuitivo/internalizado do falante nativo e, portanto, merecerão atenção especial no caso do aprendiz surdo. Vale lembrar que esses aspectos geralmente serão palavras ou expressões que não foram exploradas pelo professor no momento anterior de 'leitura' em Libras, ou por não terem equivalente nesta ou por serem difíceis de serem exemplificadas.

Para escolher um aspecto gramatical relevante para o trabalho, o professor deve ter em mente que, nesse caso, 'gramatical' não se refere ao conhecimento metalingüístico escolar (nomear e classificar termos da oração), mas sim à gama de conhecimentos que são 'naturais' no processo de aquisição da linguagem pelo falante nativo (ordem dos constituintes³⁵, conhecimento de gênero e número, colocação pronominal, entre outros) e que teremos que trabalhar com nossos alunos surdos, a fim de que eles possam refletir conscientemente sobre o funcionamento dessas regras.

Até aqui a leitura funcionou como um 'jogo de adivinhações' dos sentidos impressos no texto, pois, afinal, houve apenas leitura de imagens, fragmentos (palavras, expressões), intertextos (relações com o conhecimento vivido). Todo esse trabalho anterior tornará o aluno mais confiante em enfrentar a próxima etapa – a leitura propriamente dita – na qual ele confirmará suas hipóteses de leitura individualmente.

5.4 LEITURA INDIVIDUAL / VERIFICAÇÃO DE HIPÓTESES DE LEITURA.

Percebam que até o momento não houve, 'de fato', uma leitura global do texto, uma vez que todas as atividades conduziram a perceber, reconhecer ou identificar aspectos que poderiam se constituir em barreiras para a compreensão do aluno. Chamaremos as etapas anteriores de remoção de barreiras para a aprendizagem, pois assim entendemos todo o encaminhamento metodológico que age como mediador para o estabelecimento de funções psicológicas superiores: abstração, memória mediada, raciocínio lógico, linguagem, entre outros.

³⁵ Lembrar que mesmo que possa haver outras formações, a ordem canônica do português é SVO (sujeito-verbo-objeto) e, para as crianças surdas, esse conhecimento deve ser sistematizado. Este é um alvo de ensino em segundas línguas, mas não o é no ensino de língua materna.

Nesse momento, já seria possível propor uma atividade individual a fim de perceber as possíveis leituras do texto colocadas em prática pelos alunos, uma vez que as atividades anteriores certamente facilitaram esse processo.

É muito diferente solicitar aos alunos que tentem ler o texto nesse momento, pois ele já foi significado, contextualizado, mediado em situações coletivas, interpessoais, o que é fundamental para a apropriação do conhecimento intrapessoal.

Oportunizar que o aluno mobilize suas hipóteses de leitura, individualmente, será uma forma de avaliar o seu trabalho e perceber se os aspectos eleitos para sistematização foram realmente relevantes e contribuíram para ampliar o conhecimento prévio do aluno.

Ler individualmente é o primeiro passo para conquistar a autonomia na leitura. Incentivar o aluno a fazer dessa atividade uma prática e uma etapa das atividades de leitura propostas em sala de aula é fundamental para sua independência leitora.

Após levada a cabo suas tentativas, há inúmeras formas de verificar se as hipóteses de leitura aproximam-se do conteúdo veiculado pelo texto, seja utilizando perguntas diretas, seja retomando o esquema estabelecido inicialmente no quadro, no momento da leitura em Libras. As perguntas e indagações sobre o conteúdo lido, a verificação de hipóteses de leitura do aluno são também importantes para valorização do trabalho de leitura individual realizado.

Nem todos os textos permitirão uma ampla variedade de respostas; a depender de sua natureza (informativo, didático, poético...) serão utilizadas estratégias diferentes de exploração e condução do trabalho. O importante é que, quando a leitura global ocorrer, o aluno se sinta seguro e consiga superar as dificuldades que encontraria se estivesse lendo sem mediação, sem objetivos, sem a possibilidade de relacionar conhecimentos anteriores e incorporá-los ao tema atual.

Assumir um posicionamento em relação ao texto lido é também necessário, pois, como se sabe, permite ao leitor inserir-se nas práticas culturais que o escrito veicula: cobrar um posicionamento, uma argumentação, uma ponderação. uma atitude responsiva que o faça enxergar o texto como

algo mais que um amontoado de palavras é fundamental à leitura como atividade.

5.5 (RE)ELABORAÇÃO ESCRITA COM VISTAS À SISTEMATIZAÇÃO DE ASPECTOS ESTRUTURAIS.

Esse último aspecto envolve um princípio de fundamental importância na proposta de encaminhamento que defendemos: leitura e escrita serão processos indissociáveis. Não haverá nenhuma proposta de produção de texto, cujo tema não tenha sido objeto de exploração em atividades de leitura anteriores. Escrever sobre algo implica conhecimento prévio e conhecimento da realidade social em que o tema se insere, para proceder à argumentação, à coerência textual, implicados na unidade temática, além do conhecimento lexical e gramatical necessário à materialização das idéias e unidade estrutural do texto.

Mesmo falantes nativos do português não têm facilidade para escrever sobre determinado tema, se não houver oportunidade para reflexão, debate, negociação de sentidos sobre o mesmo. No caso dos surdos, o agravante é que além de conhecimento prévio, faltará conhecimento formal da escrita (lexical, semântico, estrutural) para materializar suas impressões. Isso significa dizer que só devemos propor atividades de produção escrita sobre determinado tema, se ele recebeu um 'tratamento' anterior, se ele foi significado, debatido, inseriu-se em determinado contexto social de uso.

Todas as etapas que antecederam o trabalho de leitura, detalhadas anteriormente, potencializarão a construção desse conhecimento pelo aprendiz surdo. Se o texto foi lido, discutido, significado coletiva e individualmente, é possível enriquecê-lo, propondo o acesso a outros textos, oportunizando novas leituras, de modo a ampliar a cultura do escrito e os pontos de vista sobre o tema. Assim a produção escrita flui sobre bases mais consistentes, mais concretas.

É comum ouvir professores dizendo que todo o trabalho de produção de textos em sala de aula deve ser contextualizado, ou seja, partir de uma atividade significativa para o aluno. Quando questionados sobre quais seriam

essas atividades eles apontam o relato de um passeio, a escrita de um bolo 'produzido' pela turma, o resumo de um filme a que assistem, o registro de uma fato contado por um colega e assim por diante...

Há aí um problema conceitual em relação à polissemia do termo 'contextual'. Do modo como ele é tomado por alguns professores, se trata do contexto imediato do aluno, de suas possibilidades de operar 'concretamente' sobre determinado conhecimento. Assim, toda atividade proposta é vivenciada, de acordo com os interesses da criança, e se torna um pretexto para uma atividade de produção de texto. Chega a ser hilário nos depararmos com alunos recusando-se a participar de alguns passeios ou de assistir a filmes por saberem que, em seguida, serão obrigados a 'registrar' o ocorrido.

'Contextual' deve remeter também à relevância social do conhecimento em questão; de que forma ele será útil para o aluno, em que redes de significação ele está inserido, de que modo ele serve a determinadas funções no grupo social imediato e mais amplo. Atividade significativa, portanto, será aquela que resulte em um conhecimento prático, aplicável à vida cotidiana do aluno. Uma lista de compras, a compreensão de uma bula ou de uma reportagem do jornal, saber como fazer funcionar um eletrodoméstico ou entender as regras de um game, preencher uma ficha funcional ou fazer um currículo para emprego são atividades significativas para o aluno. Raramente saímos escrevendo sobre filmes a que assistimos ou sobre narrativas que fazemos em uma roda de amigos. Há que se pensar de forma crítica nas coisas que pedimos aos nossos alunos para escrever.

Ao trabalhar a produção escrita partimos de algumas premissas:

(a) promover a intertextualidade, por meio da (re)elaboração escrita a partir de um tema comum, sobre a qual temos já uma opinião formada ou gostaríamos de aprender mais. Esse trabalho permite a ampliação do léxico e do conhecimento textual (argumentação, coesão e coerência, seqüência lógica), além do enriquecimento de informações sobre o mundo;

(b) deixar que o aluno faça suas tentativas de escrita sozinho; é preciso que ele experimente mobilizar seu conhecimento lingüístico para que suas necessidades e dificuldades possam ser avaliadas;

(c) permitir que a 'voz' do aluno possa ecoar em seu texto, expressando suas singularidades e possibilidades enunciativas; lembrar que há uma primeira língua mobilizando os sentidos impressos no texto:

(d) propor atividades que possibilitem experimentar alguns dos aspectos estruturais (saber gramatical) trabalhados nas atividades de leitura, pois a aplicação do conhecimento permite pensar sobre ele em situações de uso, operacionalizando conhecimentos formais da escrita, já que é apenas no texto que essas relações internas são amarradas.

Nesse ponto vale chamar a atenção para uma questão norteadora do trabalho com os elementos estruturais da escrita. Para eleger os aspectos sintáticos a serem trabalhados, julgamos oportuno que o ponto de partida para essa seleção tenha o verbo como elemento norteador da sistematização.

Conforme nos aponta SILVA (s/d), o verbo é o centro estruturador da frase verbal e amarra todos os outros termos da oração, por isso tem sido eleito com sucesso como ponto de partida na sistematização da língua em programas de ensino de português para surdos. Segundo o autor, para haver oração é preciso haver verbo e todos os seus termos integrantes se relacionam de alguma maneira a ele: os **complementos** o integram **sintático-semanticamente**; o **sujeito**, de maneira geral, mantém **relações de concordância** e é por ele selecionado semanticamente. Além disso, levando às mesmas conclusões, Hjelmslev (CARONE *apud* SILVA, s/d., p.9) diz que é no verbo que se localizam os **morfemas frasais**: (i) as categorias de **número** e de **peessoa** pertencem ao sujeito, mas ficam marcadas no verbo; (ii) as categorias de **modo**, **tempo** e **aspecto** são determinadas pela frase, mas também ficam formalmente impressas no verbo; (iii) a **voz verbal** é reconhecida por todos como de estruturação frasal e não apenas verbal.

Qualquer falante nativo percebe intuitivamente o tempo verbal, por exemplo, simplesmente ouvindo o enunciado e contextualizando a informação recebida na interlocução. Isso se dá devido ao seu conhecimento nativo da língua, da gramática internalizada, desde o nascimento, que lhe permite inserir os fatos narrados em determinada categoria de tempo: passado, presente ou futuro. Se alguém lhe diz que choveu, está chovendo ou vai chover, não é

necessário explicar que há em cada uma dessas palavras um elemento (morfema) indicador do tempo do acontecimento: para pessoas surdas, esse fato deve ser objeto de sistematização, pois é parte da flexão verbal da língua e, portanto, terá que ser aprendido formalmente.

Se iremos tomar os verbos como elementos centrais da sintaxe da língua e não apenas como mais um elemento da oração, no planejamento das atividades de sistematização, da intuição do professor em perceber que relações poderão ser estabelecidas ao explorar uma oração é que dependerá o sucesso do trabalho a ser desenvolvido.

Como afirmam alguns estudiosos da linguagem que por ser o verbo o eixo articulador dos enunciados da língua ele estabelece a possibilidade de construção de uma estrutura virtual – um conjunto de ‘buracos’ estruturais que devem ser necessariamente preenchidos ao seu redor. Do preenchimento desses ‘buracos’ resulta um enunciado da língua (a sentença ou oração).

Se tomarmos como exemplo o verbo **mudar**, em diferentes contextos, teremos:

| exemplo | função | estrutura virtual |
|---|--------------------------------|--------------------------|
| O mundo mudou. | intransitivo | _____mudar. |
| O nascimento do filho mudou a sua vida. | transitivo direto | _____mudar_____. |
| João mudou de emprego. | transitivo indireto | _____mudar de_____. |
| O jovem mudou a arrogância em bons modos. | transitivo direto e indireto | _____mudar_____em_____. |
| Nosso vizinho mudou-se. | pronominal | _____mudar-se. |
| Nosso vizinho mudou-se para Santos. | pronominal e transitivo direto | _____mudar-se para_____. |

Essas estruturas virtuais demonstram a flexibilidade e dinamismo da língua, levando-se em consideração o contexto em que se aplica. Faz-nos perceber, também, que de nada adianta impor um ensino baseado em treinos, repetições ou memorizações de tabelas de tempos e modos verbais mecanicamente, como é comum nas aulas de língua portuguesa.

O verbo é a palavra que mais varia em português, levando-se em conta as flexões de pessoa (primeira, segunda, terceira), número (singular e plural),

tempo (presente, pretérito, futuro) e modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). Grande parte dessas informações é de domínio dos falantes nativos da língua, desde que iniciam seu aprendizado da língua, cabendo à escola a sistematização daquelas formas próprias da norma padrão e de estruturas arcaicas, geralmente desconhecidas pelos alunos pela quase inexistência de seus usos em situações cotidianas.

No caso do ensino de português como segunda língua, nosso objetivo primeiro será a apropriação das estruturas mais usuais da língua pelo aluno, levando-se em conta também variedades não-padrão, porém amplamente utilizadas por falantes cultos, como é o caso daquelas construções envolvendo o pronome-sujeito nós/a gente e tu/você, entre outros.

Por isso mesmo é importante lembrar que o ensino metalingüístico (principalmente o relacionado à terminologia gramatical) não será objeto de preocupação do professor, nesses momentos iniciais do trabalho com a escrita. Exposto a situações de uso, o aluno precisa compreender a função dos termos a que o professor está se referindo, por meio de exemplos e discussões em sala de aula e não pela ênfase na metalinguagem, nas classificações, memorização e repetição de terminologias que, como já comprovou a tradição gramatical, não resulta em melhores conhecimentos na leitura e escrita pelo aluno). Infelizmente, essa prática realizada com falantes nativos foi incorporada integralmente à educação de surdos, sem ser questionada.

Estudos de L2 sugerem que a leitura pode promover a aquisição de estruturas sintáticas mais efetivamente do que seu estudo explícito', formal (WEAVER, 1996). Devemos nos lembrar que o que está em jogo na aprendizagem de segunda língua é a competência comunicativa, a possibilidade de ampliação da ação sobre o outro e de organização do conhecimento internalizado por meio da linguagem, atividades que certamente não são decorrentes do domínio da terminologia gramatical.

Passemos agora a um segundo nível de reflexão. Propomos algumas atividades de leitura/escrita que nos permitam contextualizar os fundamentos teóricos até aqui explicitados, relacionados ao ensino de português para surdos.

a) Contextualização visual do texto.

Cena 1- O beijo do vampiro

Atividade: Reprodução em vídeo de uma cena de um diálogo na novela "O beijo do vampiro"³⁶, no qual um cidadão (Antunes) da cidade de Marmores vai à casa do vampiro Victor, munido de uma cruz, água benta e uma estaca para destruí-lo.

A apresentação da fita de vídeo situará os alunos em relação à estrutura verbal que se pretende analisar: o **diálogo**. Os textos não-verbais (a encenação, a expressão facial e corporal, o cenário, etc.) permitirão a compreensão do texto verbal a ser apresentado posteriormente, inserindo-o em uma tipologia (diálogo), com determinada formatação (discurso direto). Além disso, a cena permite a degravação de um texto escrito, simulando a linguagem falada dos personagens, em registro informal (coloquial/casual), o que os surdos não conseguiriam apreender apenas assistindo à cena.

Tendo em vista que haverá uma motivação inicial oportunizada pelo conhecimento do tema em questão (a novela/ os vampiros), a professora deverá estimular os alunos a realizarem possíveis interpretações sobre o que poderia ter sido falado em cena pelos personagens, com base no que eles observaram. Como é comum que os alunos acompanhem a novela como telespectadores das imagens e não necessariamente do enredo envolvido, é oportuno que o professor explore aspectos, evidentes à audiência de pessoas ouvintes, como é o caso do nome da cidade, das personagens envolvidas, dos motivos que levaram à cena, entre outros 'implícitos', que podem não ser de domínio pleno dos alunos pela falta de informações orais-auditivas.

É importante que não haja dúvidas sobre o objeto de discussão dos personagens, pois o trabalho posterior dependerá dessa compreensão.

³⁶ Com base no princípio da utilização da TV como um dos recursos visuais gerador de sistemas semióticos alternativos à escrita, realizamos uma pesquisa informal em uma escola especial sobre os programas mais assistidos pelas crianças em seus momentos de folga. A novela em questão foi a mais votada dentre os programas diários.

b) 'Leitura' do texto em Libras (ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais).

O diálogo abaixo foi transcrito literalmente da cena em questão. O fato interessante é que ele apresenta uma modalidade de registro correspondente ao nível informal coloquial (TRAVAGLIA, 2000). Como se sabe, não há ocorrência desse nível de registro em material escrito convencional, já que ele corresponde à oralidade. No entanto, como é nossa intenção 'materializar' para alunos surdos, por meio da escrita, a língua viva das conversas cotidianas, julgamos oportuno que esse estilo também seja alvo da ação do professor e que seja registrado graficamente para visualização dos alunos.

Apenas deve-se ter o cuidado de explicar para os alunos que algumas expressões são próprias da oralidade e normalmente não são registradas em material gráfico usual, sendo, vez por outra, utilizadas em bilhetes, correspondências individuais e íntimas.

A 'leitura' do texto terá a mediação do professor, por meio de perguntas que permitirão aos alunos, a possibilidade do resgate do conhecimento do enredo da novela, a qual eles vêm acompanhando diariamente, como também chegar ao conteúdo veiculado no diálogo, pois, salvo se alguém da família realizou esse trabalho, provavelmente não haverá precisão nas informações trazidas pelos alunos.

DIÁLOGO³⁷

(Batida na porta insistente)

Vampiro Victor: – Já vai, já vai!!! Ei, o que que pode ser de tão urgente?

(expressão de espanto) **Você? O que que ce quer aqui Antunes?**

Antunes: – Acabar com a tua raça maldito!!!

(joga água benta no vampiro)

Vampiro Victor: – lah, ah, ah!!! Desgraçado (gritando de dor).

Antunes: – Isso era água benta. E eu trouxe também uma estaca prá atravessar o teu coração, ser repugnante!

³⁷ O uso de cores diferentes para textos verbais e não-verbais auxilia na percepção da diferenciação entre sons da fala e outras fontes sonoras que acompanham a linguagem verbal.

É importante que, simultaneamente à discussão em Libras, vá ocorrendo o registro das respostas sugeridas pelos alunos. Destacamos nas perguntas a seguir, não apenas aspectos que oportunizem a contextualização da cena assistida, como também vocábulos que certamente apresentarão algumas dificuldades, por serem desconhecidos pelos alunos.

Qual o **nome/título** da **novela**? **Onde** ela se passa?

Marmores é uma cidade **real** ou de **ficção**?

Quem são os **vampiros** da novela?

São **seres do bem** ou do **mal**? **Por quê**?

Como os vampiros **vivem**? **Do que** eles se **alimentam**?

O que os vampiros **evitam**? **Por quê**?

Você acha que vampiros **existem**?

Um outro bloco de questionamentos funcionaria como um jogo de adivinhações no qual hipóteses sobre o que está escrito serão levantadas a fim de mobilizar o interesse dos alunos:

Victor e Antunes são amigos? Esta é uma **visita cordial**?

Por que Antunes **bate na porta** com tanta **força**?

O que será que Antunes jogou no vampiro?

Por que saiu **fumaça** do **corpo** do vampiro?

Por que o vampiro está gritando?

Como Antunes **chama** o vampiro?

Quais os **objetos** que Antunes levou à casa de Victor?

Para que servem **aqueles** objetos?

Sabendo-se também que, dentre as operações metalingüísticas envolvidas no aprendizado de segunda língua, estão as atividades de comparação entre as estruturas da L1 e L2, julgamos oportuno que seja simulada uma situação de diálogo em Libras, a partir das hipóteses de leitura levantadas, possibilitando a exploração de aspectos discursivos e estruturais na primeira língua, a fim de que os mesmos possam ser confrontados com aqueles do português, se for oportuno.

c) Percepção de elementos lingüísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registro.

O próximo passo envolverá um trabalho mais direcionado ao texto escrito, com vistas à sistematização de alguns aspectos estruturais.

Diante da transcrição do diálogo dos personagens, é possível que seja realizada uma leitura preliminar pelos alunos, na qual eles selecionarão fragmentos do texto (palavras, frases, expressões), identificando aspectos organizativos (pontuação, usos de maiúsculas e minúsculas), construindo hipóteses sobre o significado e função que exercem na organização do texto.

Essa leitura precisa ser 'conduzida' pelo professor, por isso é necessário que ele chame a atenção dos alunos para as marcas formais que a caracterizam e que farão parte da formatação do texto, sempre que se tratar de um diálogo:

- uso de dois pontos e travessões para caracterizar o diálogo;
- uso de maiúsculas e minúsculas;
- alternância de locutores (troca de turnos);
- uso de sinais variados de pontuação para expressar aspectos da oralidade.

Um próximo passo na exploração do texto seria o de discutir o registro informal utilizado, e algumas palavras e expressões a ele relacionadas, próprias da oralidade:

Repetições: – **Já vai, já vai!!!**

(...) O **que que** pode ser de tão urgente?

(...) O **que que** cê quer aqui Antunes?

Redução de palavras: **cê** (você) **prá** (para)

Palavrões: **desgraçado, maldito**

Expressões idiomáticas: Acabar com a tua **raça** (destruir os vampiros)

Sinonímias: **maldito, ser repugnante** (recurso estilístico que enfatiza o desprezo pelo vampiro)

Dêiticos : **aqui, isso.**

Variação dialetal: **tua raça, teu** coração (próprio de algumas regiões como RJ, em lugar de seu/sua).

Não podemos nos esquecer de que todo texto oferece a oportunidade de sistematização de um aspecto gramatical, posto que esse não é um conhecimento intuitivo, como no caso de falantes nativos.

Para esse trabalho, tomemos uma das orações do texto:

Isso **era** água benta.

O verbo *ser*, neste caso no pretérito imperfeito, está relacionado a dois elementos (sujeito/complemento verbal) e sempre que utilizado remete a uma condição/situação que não é mais existente.

Para que o aluno perceba que a mudança na forma verbal (tempo), determina a mudança no significado, seria interessante comparar os tempos verbais do verbo *ser*, em oposição:

Isso **era** água benta. (pretérito imperfeito)

Isso **é** água benta. (presente)

O professor precisa demonstrar que, diferente da Libras, que apresenta estruturas idênticas para presente e pretérito, nesse caso específico, já que as informações temporais se darão discursivamente por meio de elementos contextuais não-lexicais, a presença do verbo de ligação no português (com itens lexicais diferentes) é essencial para a significação da oração:

O quê é isso?

Libras³⁸:

ISSO (dêitico) ÁGUA^BENZER (presente)

ISSO (dêitico) ÁGUA^BENZER (pretérito)

(O que diferenciará os enunciados entre si é justamente a expressão facial utilizada em cada um dos casos.)

³⁸ Os itens lexicais da Libras, para efeito de simplificação, serão representados por palavras da língua portuguesa em letras maiúsculas. Os verbos virão sempre na forma infinitiva; alguns determinantes, como os artigos, não serão representados por não se fazerem presentes nesta língua. Quando for necessário mais de uma palavra em português para representar um único signo da Libras elas serão escritas separadas por hífen, diferenciando-se das palavras compostas em Libras, que são representadas por palavras da língua portuguesa, separadas pelo símbolo ^. As traduções para o português serão transcritas entre aspas com letras minúsculas. Não faremos notação das expressões faciais utilizadas, embora elas sejam determinantes na produção dos sentidos na enunciação.

Para tentar sistematizar uma regra dessa diferenciação do tempo verbal com os alunos, seria interessante propor outros exemplos comparativos entre ambas as línguas em que a alternância entre *é/era* evidencie significados opostos em português e em Libras, embora esta, não necessariamente, utilize dois itens lexicais para diferenciá-los, mas recursos discursivos. Além disso, pode-se chamar a atenção para que, nestes casos, ligado ao verbo (*é/era*) haverá sempre uma qualidade/condição/estado(adjetivo) que remete a alguma coisa/alguém (sujeito).

sujeito + verbo + adjetivo

(é/era)

d) Leitura individual/verificação de hipóteses de leitura.

No caso desse texto, especificamente, será importante verificar se o aluno compreendeu, com clareza, os objetivos da visita de Antunes ao vampiro e o porquê dele carregar consigo aqueles objetos, ou seja, qual a simbologia a eles relacionada.

Além disso, seria interessante retomar algumas palavras e expressões, solicitando aos alunos de que forma elas poderiam ser utilizadas em outros contextos e situações, para constatar se houve a generalização dos conceitos ou se os mesmos estão restritos ao texto lido. Isso é um indicativo para a avaliação do trabalho.

Extrapolando as relações textuais internas, poder-se-ia instigar os posicionamentos dos alunos em relação à questão dos aspectos de ficção/realidade, credices populares/conhecimentos científicos envolvidos e os posicionamentos dessas premissas por diferentes grupos sociais (crianças, religiosos, cientistas, entre outros...).

e) (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.

Partindo do pressuposto de que toda atividade de escrita deve ser precedida de práticas de leitura significativas, a estratégia aqui proposta

possibilitaria a realização de inúmeras práticas de produção escrita, dentre as quais elegeremos duas que nos permitiriam um trabalho interessante.

Uma delas consistiria na reescrita do texto, inserindo-o em outra tipologia – a narrativa – e com outro nível de registro escrito – o informal semiformal. Como exercício poderíamos chegar à construção de um texto coletivo nesses moldes:

○ encontro dos inimigos

Antunes **bateu na porta** da casa do vampiro Victor insistentemente.

O vampiro, curioso, **desceu correndo** as escadas e **abriu** a porta.

Perguntou para Antunes o que ele queria.

Antunes **jogou** água benta no vampiro e disse que iria acabar com ele.

O vampiro Victor **caiu no chão**, **gritou** de dor e **xingou** Antunes.

Antunes **falou** que tinha também uma estaca para atravessar o coração de um ser tão repugnante como o vampiro.

A reescrita permitiria a exploração de novos aspectos relacionados ao formato do texto tais como o título, a paragrafação, a pontuação, o uso de maiúsculas e minúsculas, bem como ao uso de recursos lingüísticos na constituição da coesão e coerência textuais, como a seqüência lógica (início, meio, fim), a utilização de tempo e modo verbais no pretérito, o uso do discurso indireto e de elementos anafóricos. Destacamos alguns elementos que oportunizariam a sistematização de alguns aspectos (tempo verbal, preposições). Entretanto, o que determinará a escolha de elementos a serem sistematizados, será o nível de conhecimento lingüístico em L2 dos alunos. É importante que o professor tenha intuição e habilidade para a seleção dos alvos de aprendizagem a serem perseguidos.

Uma segunda possibilidade seria a de trazer outras fontes de textos sobre o tema (didáticos, publicitários, ficção, jornalísticos) ampliando informações e a possibilidade de os alunos estabelecerem diferenças entre o real/imaginário por meio do acesso a outros gêneros discursivos.

Selecionamos dois textos que poderiam ser utilizados para esse fim, lembrando sempre que, a cada texto apresentado, alguns dos passos

sugeridos para o trabalho devem ser retomados, devido à quantidade de informações lexicais e gramaticais novas que se apresentam.

O que é um Vampiro?

Vampiro é um cadáver reavivado que levanta do túmulo para sugar o sangue dos vivos e assim reter a aparência da vida. Essa descrição certamente se adapta a Drácula, o vampiro mais famoso, mas é apenas um ponto de partida e rapidamente se prova inadequada quando nos aproximamos do reinado do folclore vampírico. De modo algum todos os vampiros se encaixam nessa descrição.

Nem todos os vampiros são corpos ressuscitados. Os vampiros também podem aparecer como o espírito desencarnado de um morto ou podem ser confundidos com um cadáver totalmente encarnado. Portanto, os vampiros existem em numerosas formas, embora a grande maioria seja de mortos que ressuscitam. Conforme é do conhecimento geral, a característica compartilhada por todas essas diferentes entidades vampíricas é sua necessidade de sangue, que retiram de seres humanos e de animais. A pessoa atacada por um vampiro tradicional sofre pela perda de sangue, o que causa uma série de sintomas: fadiga, perda de cor no rosto, apatia, motivação esvaziada e fraqueza.

Adaptado de <http://www.geocities.com>

Terror no curral – Morcegos-vampiros estão fazendo a festa da Patagônia ao México. Figuras sombrias dançam no escuro, depois voam em silêncio sobre o pescoço desavisado, cravam os dentes para beber sangue e deixam na ferida o vírus mortal da raiva. *Relaxe: morcegos-vampiros não atacam humanos* – as duas únicas pessoas que tiveram raiva e morreram, desde 1983, foram arranhadas por morcegos comuns, comedores de frutas ou de insetos. O problema são os bois, que estão morrendo às centenas por causa dos caninos contaminados. Os números são de uma epidemia. Só no Estado de São Paulo, o número de bovinos mortos pela raiva passou de 225, em 1998, para 550, em 1999. Tanto que, este ano, mais de 500 especialistas do mundo inteiro vieram ao Brasil para discutir meios práticos de controlar a raiva, sobretudo a dos currais. “Os pecuaristas só vacinam quando o gado começa a morrer”, disse à Super a médica Neide Takaoka, diretora do Instituto Pasteur, no Rio de Janeiro. Ela conta que, das 150 espécies de morcegos existentes no país, só três são hematófagas, ou seja, vivem de sangue. Neide diz que para proteger os bois será preciso não somente vaciná-los, mas também reduzir a população de morcegos.

(Supernotícias Mundo Animal – Superinteressante – 10/2001)

Cena 2 - Roupas é o que a gente veste

Atividade: Apresentar o capítulo “Roupa é o que a gente veste” extraído do livro **O Aurélio com a turma da Mônica** (Anexo II).

a) Contextualização visual do texto.

Neste capítulo do texto há um forte apelo visual, pois o cenário representando uma loja de departamentos de roupas é bastante colorido e

oferece inúmeras imagens verbais e não-verbais do interesse e vivência das crianças, reforçados pela simpatia da Turma da Mônica, personagens da cena.

Deixar que as crianças mergulhem na cena e liberem sua imaginação e percepção para aquilo que lhes chamar a atenção, trocando idéias entre si é uma ótima oportunidade para direcionar sua atenção para a atividade.

b) 'Leitura' do texto em Libras (ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais).

A atividade oferece inesgotáveis possibilidades de trabalho com o léxico, tendo em vista que o objetivo do capítulo é categorizar o tipo, natureza e função do vestuário.

Sem perder de vista que nossa mediação é intencional, tem um objetivo a ser atingido, poderíamos estabelecer o diálogo em Libras (destacando as palavras e expressões que nos interessam sistematizar), a partir das seguintes questões:

- Que **lugar** é esse?
- Quem já conheceu uma **loja** assim? Onde ela ficava?
- O que é **vendido** ali?
- O que são **roupas**?
- De que **materiais** podem ser confeccionadas as roupas?
- O que **calçamos** também pode ser chamado de roupa? Qual é o nome?
- Tudo o que **colocamos nos pés** se chama sapato? Que outros nomes podem ter?
- De que **material** são **confeccionados**?
- Esse **tipo de loja** existe em qualquer lugar?
- Quem **freqüenta** esse **tipo** de loja?
- O que só as **mulheres usam**? E os **homens**?
- O que pode ser **usado pelos dois**?
- Quem são os **vendedores**? Por quê vocês acham que são esses?
- O que é **usado no inverno**? O que é **usado no verão**?
- O que as **pessoas estão dizendo**?
- O que **está escrito nas placas**?

Não esqueçamos que o registro das idéias organiza o esquema de leitura posterior, portanto, planejar a forma de registro pode facilitar a atividade leitora.

c) Percepção de elementos lingüísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registro.

Tendo em vista esse caráter de categorização do texto em agrupar o vestuário por tipo, função e natureza, a primeira atividade a ser proposta seria a de organizar listas de acordo com grandes categorias; para facilitar o trabalho e para que as crianças percebessem a flexibilidade nos critérios de categorização, todos os vocábulos já identificados anteriormente poderiam ser registrados em fichas e aí associados a classificações propostas pelo professor, como exemplo:

- a) masculino, feminino, unissex e infantil;
- b) roupas, calçados e acessórios;
- c) outono-inverno e primavera-verão.

Como o vocabulário envolvido é muito extenso, seria interessante propor alguns jogos que envolvam as palavras mais significativas para as crianças: dominós, caça-palavras, cruzadinhas, bingos, entre outros, seriam algumas estratégias de fixação possíveis.

Já que a leitura dos textos escritos demandará um conhecimento lexical prévio dos alunos, relacionados ao corpo humano, seria interessante relacionar peças do vestuário às partes do corpo que elas envolvem. Além disso, há comprimentos diferenciados para cada peça, o que exigiria um maior detalhamento das partes do corpo envolvidas:

Ex.

Meias: pés

meia-soquete: dos pés até o tornozelo

meia-longa: dos pés até a canela

meia-calça: dos pés até a cintura.

saia: da cintura até as pernas

minissaias: da cintura até as coxas

maxissaias: da cintura até os joelhos

Como os textos envolvidos nas páginas são **descritivos** e objetivam **conceituar** algumas palavras, podemos identificar algumas estruturas sintáticas predominantes que podem ser alvos de aprendizagem:

- construções impessoais no presente do indicativo (ex. Há calças compridas e curtas.);
- construções envolvendo a 1ª pessoa do plural com uma interessante variação própria da oralidade (ex. a gente pode usar outras roupas...).

A propósito da opção do autor em registrar como pronome-sujeito de 1ª. pessoa a construção **a gente**, em lugar de **nós**, seria oportuno propor uma atividade em que esses usos fossem explicados ao aluno. Embora haja pesquisas que apontem que na gramática da língua falada a expressão 'a gente' seja tão ou mais freqüente quanto o uso de 'nós' por parte dos falantes, ela ainda não é admitida pela norma-padrão. Isso enriquece o conhecimento lingüístico dos aprendizes surdos e ilustra os diferentes níveis de registro que, ao nosso, ver são imprescindíveis em um trabalho com o português como segunda língua.

Recorrendo à premissa de que as comparações entre as estruturas da língua de sinais e portuguesa conduzem ao conhecimento metalingüístico, é oportuno demonstrar aos alunos a inexistência dessa diferenciação na Libras, pois mesmo que haja dois pronomes-sujeito de 1ª. pessoa (plural), ambos são utilizados com a mesma (in)formalidade, a depender da situação de fala.

Para sistematizar esse uso em língua portuguesa, uma estratégia interessante seria propor um exercício onde os alunos simulariam o uso de **nós/a gente**, relacionando-os ao vocabulário trabalhado:

Quando está frio a gente pode vestir....., e.....

Quando está calor a gente pode calçar.....ou.....

Se estiver quente **a gente usa**..... ou.....

Se estiver frio **a gente usa**.....e.....

Se chover **a gente usa**.....

Do mesmo modo:

Quando está frio nós podemos vestir....., e.....

Quando está calor **nós podemos calçar**..... ou.....
 Se estiver quente **nós usamos**..... ou.....
 Se estiver frio **nós usamos**.....e.....
 Se chover **nós usamos**.....

(oportunizar a possibilidade autônoma de produção escrita, sem modelos, também é importante para avaliar a compreensão pelo aluno das estruturas trabalhadas)

d) Leitura individual / verificação de hipóteses de leitura.

Há diferentes textos que poderiam ser lidos pelos alunos. Em uma situação de leitura individual, eles poderiam eleger alguns trechos para serem lidos e posteriormente apresentados aos colegas. Dessa forma o professor poderia verificar em que nível e complexidade a leitura está sendo realizada.

Após essa atividade, a leitura global do texto seria facilitada, já que alguns dos elementos que poderiam se constituir em problemas foram antecipados.

e) (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.

A criatividade de cada professor e o conhecimento das necessidades de seu grupo de alunos é o que determina a escolha dos alvos de aprendizagem que poderão ser desenvolvidos.

Propomos que a produção escrita poderia retomar a conceituação de alguns dos itens lexicais trabalhados, além de sistematizar uma construção sintática muito recorrente na língua portuguesa que é a oração relativa. Partindo do título do capítulo **Roupa é o que a gente veste**, os alunos poderão escolher peças do vestuário para definir:

Roupa é o que a gente veste.

Sapato é o que a gente calça.

Boné é o que a gente usa na cabeça.

Agora é a sua vez:

A título de sugestão, poderiam ser apresentados textos, relacionados ao tema, porém de gênero distinto, que seriam o ponto de partida para novos trabalhos e que, certamente, oportunizariam uma discussão de natureza diferenciada daquela realizada até aqui.

Cena 3 – Imóveis

a) Contextualização visual do texto

Apresentação de dois panfletos publicitários de venda de imóveis, contendo foto, metragem, descrição do imóvel, localização e planta baixa: o primeiro de um apartamento de 45 m² e o outro de 681,93 m² (Anexo II).

b) ‘Leitura’ do texto em Libras (ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais).

Esse texto apresenta inúmeras possibilidades de exploração, tendo em vista as muitas informações presentes no texto, além do conhecimento interdisciplinar implicado, relativo a outras áreas curriculares (matemática, geografia, economia, geopolítica...).

Elencaremos aspectos que poderiam ser discutidos:

- tipos de moradias urbanas (apartamentos, casas, sobrados, condomínios, *flats*, barracos, etc.);
- natureza dos imóveis em questão (edifício residencial x *flat*)
- metragem, acomodações, comodidades que oferece;
- localização na cidade (exploração do mapa de Curitiba e das regiões nobres) e no bairro (ruas transversais, paralelas);
- público-alvo (classes alta, média, baixa) e poder aquisitivo;
- desigualdade social.

c) Percepção de elementos lingüísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registo.

Explicar ao aluno a lógica da organização de um texto publicitário o auxiliará a compreender as diferentes funções da escrita, a depender do contexto em que está inserida.

Como se trata de um texto publicitário, sua função apelativa pode ser evidenciada pelos elementos estruturais que o compõem com destaque visual a aspectos que interessam ao leitor-consumidor: metragem, serviços oferecidos que o diferenciam dos demais imóveis, localização. Mesmo o nome do imóvel é secundário, pois aparece em letras menores, em segundo plano.

A organização do texto escrito em tópicos facilita a leitura e conduz a atenção aos aspectos diferenciais do imóvel. Outro aspecto essencial é o da importância das ilustrações (croqui, planta baixa com simulação de decoração e paisagismo), a fim de que o provável comprador possa visualizar o imóvel pronto, uma vez que esta é a única pista 'concreta' do que representa sua futura aquisição.

Outro aspecto importante é o de demonstrar como o consumidor pode entrar em contato com o anunciante, em letras vermelhas e destacadas (*home-page*, telefone e plantão de vendas), ao pé da página.

A utilização de abreviaturas e terminologia técnica pressupõe um leitor familiarizado com as informações veiculadas e com os serviços oferecidos (seleção do cliente).

d) Leitura individual / verificação de hipóteses de leitura.

Apenas após esse trabalho prévio de explicitação do vocabulário específico e organização do texto escrito é que o aluno poderá realizar a leitura individual. Uma forma de verificar suas hipóteses de leitura é questioná-lo sobre serviços oferecidos e diferenças entre ambos os imóveis. Resgatar as informações debatidas no primeiro momento do trabalho com o texto pode ser uma forma interessante de perceber o nível de compreensão obtido na leitura individual.

e) Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.

Como sugestão de produção escrita, os alunos poderiam construir seu próprio anúncio, observando alguns critérios para sua composição como público-alvo, localização e metragem. Criações de logos para a empresa, construção da planta baixa e/ou maquetes, o trabalho com escalas, potencialidades de cada região da cidade, por exemplo, seria uma excelente oportunidade para estimular a interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento.

Com esses exemplos, julgamos ter explicitado um pouco melhor a concepção de linguagem que deve nortear o trabalho com a língua portuguesa como segunda língua em sala de aula. Obviamente esse é apenas um dos caminhos possíveis para a superação das práticas tradicionais, mecânicas a que têm sido submetidos os aprendizes surdos no contexto escolar, desconsiderando-se as singularidades implicadas em seu processo de apropriação da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação bilíngüe para surdos foi o tema central desse trabalho. Discuti-la para além da questão das línguas envolvidas em sua configuração foi nossa principal preocupação. Dialogar com outras áreas de conhecimento, em interface com a lingüística, nos permitiu ampliar o escopo da discussão, descentrando o nosso olhar de questões apenas lingüísticas, o que acarretaria um reducionismo extremo na apreensão do objeto de nossa investigação.

Refletir sobre o tema educação bilíngüe para surdos, por si só, poderia implicar no tratamento formal das teorias lingüísticas que discutem, por exemplo, a aquisição de segundas línguas. No entanto, para nós, a questão mais importante repousava em refletir e debater sobre vertentes éticas, políticas, identitárias, enfim, percorrer alguns dos nós que entrelaçam a rede discursiva que dá consistência à trama da educação bilíngüe para surdos. Sendo assim, o objeto de investigação escapa ao mero campo da teorização lingüística formal e passa a integrar outros domínios, o da humanidade, o da historicidade, o da ética, o da diferença do outro.

Tomar o outro como objeto de nossa mirada significa forjar uma alteridade que nos sirva à interlocução, o que nos deixa, inevitavelmente, fadados a juízos de valor. Passamos a dialogar com as vozes sociais milenares, materializadas em práticas de significação e representação sobre a surdez e os surdos, reproduzindo-as, recriando-as, desconstruindo-as.

O outro diferente é qualquer um que não sou eu mesmo, é aquele que causa estranheza em uma sociedade forjada no mito da normalidade, que (con)forma o sujeito a determinados modos de ser para que esteja apto a fazer parte de, a pertencer. É a relação com o outro que nos permite pensar sobre o Eu que somos; estamos obrigados à relação com a alteridade, se desejamos estar vivos, se desejamos ser sujeitos (ESQUÍCIE, 1998, p. 164).

A estratégia de aproximação que escolhemos para tratar dessa vertente foi a de problematizar o conceito de normalidade adensado na Modernidade, por meio de um conjunto de saberes institucionalizados que conferiram ao outro diferente um lugar de estranhamento (geralmente menor) na obrigatória dicotomia entre o normal/anormal, que se multiplica em diferentes nomes:

loucura/razão. nativo/estrangeiro. branco/negro. hetero/homossexual. surdo/ouvinte...

Identificada a diferença “se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho” (VEIGA-NETO, 1999, p. 113); essa díade conforma relações assimétricas de poder nas quais

o diferencial não se estabelece apenas como uma diferença entre dois conjuntos de propriedades (portadas pelos elementos da díade), senão que se manifesta – também e mais importante – como uma diferença nas relações entre os dois elementos, segundo o sentido em que se dão essas relações (VEIGA-NETO, 2001, p. 113.)

A primeira desconstrução que nos propusemos a debater, portanto, foi a da necessária dicotomia entre surdos/ouvintes, obrigatória no contexto da discussão da educação de surdos, buscando a contribuição dos Estudos Culturais (HALL 2000, MCLAREN 1997, SILVA, 1998, 2001) para a problematização do conceito de identidades como categorias estáveis, naturalizadas, essencializadas. Desse modo, julgamos oportuno começar a discussão sobre a educação bilíngüe, situando o sujeito, objeto da ação escolar, descortinando alguns dos discursos identitários que o representam em grandes narrativas, presentes no seio social.

Se a produção de identidades sociais se define por meio de processos culturais pelos quais os diferentes grupos sociais se definem a si próprios e são definidos por outros grupos (SILVA, 2001), deve-se atentar para as relações de alteridade implicadas nessas práticas. Buscamos problematizar as relações de alteridade envolvidas na produção de identidades surdas, demonstrando que o outro que se coloca como farol nesse processo não é apenas o outro essencializado em uma alteridade ouvinte, como superficialmente sinalizou a literatura na área, mas esse outro diferente é também o outro Surdo, imbuído na busca de uma identidade pura, original que o inscrevesse na identidade nativa surda.

A intenção que tivemos, ao falar sobre os surdos e a surdez, foi a de demonstrar que os outros surdos multiplicam-se na proporção da dimensão histórico-social de sua existência, ou seja, o conceito de fixação na construção e invenção da alteridade (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001) é uma estratégia

discursiva materializada em estereótipos, que reproduzimos e recriamos, a fim de manter a ordem social vigente, para justificar o que somos (nossa normalidade, nossas leis, nossas instituições e nossas regras de conformação).

Deixar cair os véus que encobrem a lógica pela qual o conceito de normalidade é construído, nos faz entender por que determinadas práticas sociais surgem, se dispersam, se solidificam e atribuem lugares de exclusão ao outro que não se conforma às estruturas propostas. Fazer inverter essa lógica implicaria demonstrar que “a negatividade, o componente dissonante, não está em um sujeito, portador de um atributo essencialista, nem sequer é necessariamente um desvalor, o negativo é aquilo que irrompe para deslocar a aparente normalidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 125).

À educação (bilíngüe) cabe superar essas lógicas binárias e permitir a interpenetração cultural entre os grupos portadores de diferenças. Embora a surdez não possa ser essencializada em uma identidade única, os efeitos simbólicos, que dela derivam, podem delimitar identidades nas quais a diferença lingüística se afirma e funda marcas identificatórias, definindo espaços não territorializados geograficamente, mas culturalmente. Aos surdos que escolheram narrar-se como portadores dessa diferença, é negada a possibilidade de ser sujeito em sua própria língua, de ser reconhecido e valorizado por um traço cultural que, ao mesmo tempo que os separa de outros grupos étnicos, os marginaliza por práticas de exclusão que fazem calar a sua voz, dissolvendo-a no caldo da língua majoritária oficial.

Nesse sentido, a indispensável interface com a área da Educação se fez necessária, uma vez que é no currículo posto em prática nas escolas que as identidades surdas se fragmentam e se dissolvem nas identidades valorizadas na tradição curricular ou são essencializadas em uma identidade monolítica e homogênea na qual os sujeitos surdos são obrigados a se ajustar.

O projeto crítico de educação nos auxilia a perceber com maior clareza o jogo entre as relações de poderes e saberes que perpassam o currículo escolar que inclui determinados indivíduos e exclui outros ao se institucionalizar na prática escolar: “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2001, p. 12). Essa compreensão de currículo o institui como relação social e, como tal, não pode ser pensado fora das relações de poder.

Embora atualmente a leitura obrigatória da educação bilíngüe para surdos seja aquela que a insere como um mero dispositivo pedagógico que substitui, de forma linear, o Oralismo e a Comunicação Total, há que se questionar as relações de poderes e saberes envolvidas em sua configuração a fim de que possamos apreendê-la como “algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas” (SKLIAR, 2001, p. 87).

Ampliar o raio de análise sobre a educação bilíngüe, para além das questões lingüísticas, trouxe um sentido político à discussão, indispensável à perspectiva da compreensão da educação como território de lutas e de transformações sociais explicitamente ignorado (quem sabe intencionalmente) dos debates desencadeados historicamente na escolarização de surdos.

Nesse propósito citamos SKLIAR:

O foco da análise sobre a educação bilíngüe para surdos deve descolar-se dos espaços escolares e das descrições lingüísticas para localizar-se nos mecanismos de poderes estabelecidos dentro e fora da proposta escolar. A possibilidade de desescolarizar o nosso olhar sobre a educação bilíngüe permitiria apontar para algumas questões ignoradas nesse campo educacional, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação e a comunidade de surdos, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle por meio dos quais obscurecem-se as diferenças, o processo pelo qual se constituem as múltiplas identidades surdas, a ouvintização do currículo escolar, a separação entre escolas de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais etc. (2001, p. 92).

Encontramos sintetizadas nessas palavras de Skliar, os aspectos da educação bilíngüe para surdos que julgamos oportuno debater nos capítulos iniciais desse trabalho, o que nos permitiu avançar para um território mais amplo de representações e configurações discursivas.

Essa compreensão nos encaminhou à discussão de uma outra vertente: a das relações entre linguagem e identidade, ou seja, de que modo as identidades sociais são decorrentes das concepções de linguagem adotadas nos programas de bilingüismo, de maneira geral.

Buscamos demonstrar que a língua é muito mais que um conjunto de regras organizadas segundo uma lógica estrutural que se destina à comunicação, à simbolização, à representação. A língua delimita um território ideológico de enunciação saturado de valores e posicionamentos; a língua

como arena de guerras discursivas constitui o sujeito social, sua subjetividade, seu lugar no mundo.

Dessa forma, mesmo a leitura lingüística da educação bilíngüe supõe a compreensão da vasta e complexa rede de relações de poderes e dizeres imbricadas em seu processamento, sob pena de sucumbir a uma análise estritamente formal das relações que a língua de sinais e a língua portuguesa assumem no meio social e escolar. Eliminar a discussão do lugar que ocupam ambas as línguas nas relações e estruturas sociais de poder funcionaria como debater sobre os efeitos do '11 de setembro' no mundo, sem discutir as teses do Fundamentalismo.

Em meio a essa heteroglótica aura discursiva em que se insere o objeto de nossa investigação, eclode a necessária leitura metodológica da educação bilíngüe (cronologicamente responsável pelo desencadeamento de todas as outras leituras) que optamos por realizar, baseados em uma análise mais concreta da realidade vivida por professores e aprendizes surdos, no dia-a-dia das escolas. Embora, em um primeiro momento, tenhamos sido tentados a investigar a gênese da construção da segunda língua pelas crianças surdas – suas hipóteses e relações sobre a língua majoritária que lhes é imposta, desde sempre – a impossibilidade de contarmos com profissionais surdos ou professores bilíngües mediando o processo de aprendizagem, nos distanciou de nossa intenção.

Por esse motivo, a mudança do enfoque do olhar sobre quem aprende para o olhar sobre quem ensina nos possibilitou uma visão dura e realista de como as práticas discursivas são poderosas na conformação de identidades fragmentadas e patológicas; como a cognição ávida por conhecimentos se patologiza; como a linguagem prenhe de significados se imobiliza.

O lugar de onde a grande maioria dos professores tece suas narrativas é o lugar da clínica, da identidade essencializada e naturalizada, da concepção de linguagem una e homogênea e da pedagogia terapêutica que, em conjunto, delimitam o território da ineficiência, da patologia, do não-saber absoluto, da deficiência, para o exílio do aluno.

Dialogar com os professores nos fez visualizar a confluência de vozes sociais presentes em seus discursos, em um amálgama dinamizado pelas forças centrífugas de unificação em relação aos surdos e suas possibilidades

educacionais. Essa pintura medieval nos impulsionou o desejo de criar novas obras de arte, aquareladas com novas cores e novos traços, que inaugurassem uma estética não-anacrônica, sintonizada com outros homens, esses da contemporaneidade.

A crise interior em se propor um encaminhamento metodológico em que se fizesse possível fazer dos aprendizes surdos sujeitos da/na língua – da sua própria e por que não da língua 'estrangeira' que os habita por contingência histórica – nos assolou pela consciência das armadilhas que essa empreitada poderia criar nas mãos daqueles que a entendam como mero dispositivo pedagógico de aproximação da normalidade ouvinte pelo domínio, agora, do português escrito.

Mesmo assim, não buscamos fugir dessa possibilidade de diálogo, de aproximação e nos aventuramos a discutir, metodologicamente, o ensino da língua portuguesa para surdos, não como um aspecto isolado e a-histórico, mas como mais uma prática de significação presente nas guerras ideológicas do contexto escolar.

Todas as teorizações e reflexões desenvolvidas neste trabalho sobre o ensino de língua portuguesa para surdos objetivaram oferecer uma possibilidade a mais de simbolizar, de representar, de estar no mundo conhecendo o funcionamento das armas do outro na guerra discursiva, para com ele dialogar e negociar novos sentidos e práticas sociais, e jamais de proceder a um mecanismo de aculturação e assimilação em que identidades sejam resignadas e acomodadas no outro da língua. Continuar a ser surdo, em português, foi a máxima que orientou a nossa reflexão, a nossa ação, a nossa intenção enunciativa.

Enfim, concluir não é tarefa fácil, pois a noção de acabamento está relacionada ao fim, à conclusão. A morte simbólica da criação verbal estaria, portanto, encerrada nas proposições éticas assumidas na seleção das vozes que constituíram nossa enunciação. De certo modo isso nos incomoda profundamente, pois o dizer não é neutro, ele é ideológico. Dar vazão a sua voz do lugar da academia, que autoriza e dá cientificidade ao dizer, significa responsabilizar-se pela metástase das idéias que dele decorrerão.

Nosso compromisso, neste trabalho, não foi com o estabelecimento de uma única verdade, mas com a possibilidade da realização ética da

provisoriedade que nossa verdade veicula, pois, conforme Bakhtin, admitimos que “a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente” (FREITAS *et al.*, 2003, p.90).

DE VOLTA AO COMEÇO...

Não é fácil a tarefa de iniciar um trabalho dessa natureza e magnitude; é necessário, em primeiro lugar, um grande envolvimento com o tema que se pretende objeto de sua mirada, pois ele exigirá de você a dedicação e a fidelidade do amante abandonado, entregue ao seu amor.

Povoará sua mente e suas palavras por não menos que mil dias e lhe roubará a energia física em intermináveis leituras, digitações, rabiscos, idas e vindas a livrarias e bibliotecas, encontros com o orientador...

Atividade mental e física intensa, indiscutível...

Roubará de você a eternidade de momentos preciosíssimos que nunca serão revividos.

Dos filhos a transformação da criança que se aninhava em seu colo em pré-adolescente, alçando novos vãos; e do adolescente rebelde em adulto, agora universitário; das mudanças hormonais que conduzem à emoção do primeiro amor que, mesmo compartilhado, não parece ter encontrado o acolhimento que mereceria.

Do amigo, amante, companheiro, o misto da vontade de ajudar, de ser útil, de compartilhar, ao mesmo tempo em que reclama a ausência, a falta física e a atenção merecida.

Dos pais os cabelos brancos que insistiram em se multiplicar sem que se percebesse; as doenças que se instalaram fragilizando o corpo, diminuindo o tempo que nos aproxima. Ao mesmo tempo o apoio, o interesse e o orgulho em ver concluído o projeto que lhes rouba a companhia da filha amada.

Dos amigos sinceros, a ânsia em ver terminado um projeto que também é seu, pois foi compartilhado desde sua gênese.

Mas essa entrega, esse tempo roubado/doado gera novas possibilidades, novos frutos, que nos enchem de gozo, nos preenchem a alma e nos fazem olhar para trás e entender por que valeu a pena.

Paradoxal... mas é quase impossível concluir, justamente porque esse abandono não nos permite admitir a conclusão, pois isso indica que haverá uma lacuna, um hiato, um distanciamento...

Concluir é muito mais difícil que começar. No início há uma infinidade de possibilidades que se descortinam, de caminhos que se abrem, de vozes que nos chamam à responsabilidade.

Ao final, a incerteza de admitir se as opções e decisões tomadas foram as mais acertadas; a dificuldade em aceitar que o pensamento se encerra, que há um compromisso com a lógica, com o outro com quem necessariamente serão compartilhados os posicionamentos, os valores, as verdades, as insanidades, as perdas...

Essa 'criatura', antes protegida no anonimato do processo de produção acadêmica, agora estará exposta a novos julgamentos, aproximações, descobertas...Que seja o ponto de partida para novos diálogos com os outros com quem se deparar...

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**. O que é, como se faz. São Paulo : Loyola, 1999.

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

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

_____. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. São Paulo : Hucitec, 1990.

_____. (V. N. Volochínov). Os gêneros do discurso. In : **Estética da criação verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.p. 277-289.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural e orientação sexual; Temas Transversais; 1ª a 4ª séries**, Brasília : MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, 5ª a 8ª séries**, Brasília : MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional para a Educação dos Surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a (documento preliminar).

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Res. CNE/CEB n. 02/2001; Parecer CNE/CEB n. 017/2001.

BIDERMAN, Maria Tereza C. O vocabulário fundamental no ensino do Português como segundo língua. IN: SILVEIRA, Regina Célia P. da.(org.) **Português língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo : Cortez, 1998.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos – Ideologia e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

CAPOVILLA, Fernando César. Dicionário de língua brasileira de sinais: ilustração e escrita visual direta de 3500 sinais usados por surdos em São Paulo. IN: **Espaço**: informativo técnico-científico do INES. n. 11, Rio de Janeiro : INES, 1999.

_____. CAPOVILLA Alessandra G. S. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo : Memnon, 2000.

COLL.C.:PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre : Artes médicas, 1995.

DUSCHATZKY, Sílvia.; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: (LARROSA, Jorge.; SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

ESPAÇO: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro: INES, n.8, jul./dez.,1990.

_____. Rio de Janeiro: INES, n 8, ago.-dez., 1999a.

_____. Rio de Janeiro: INES, n 11, jan.-jun., 1999b.

ESQUÍCIE, Grupo contrapsicológico. Imagens da alteridade ou a necessidade de relacionar-se com o outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de. (orgs.) **Imagens do outro**. Petrópolis : Vozes, 1998.

FARACO, Carlos Alberto.(Org.) **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba : Hatier, 1988.

_____. **Algumas questões sobre a escrita**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Elementos para qualificação do professor alfabetizador. **Anais**. Curitiba : SEED, 1992. p. 137-147.

_____. **Escrita e alfabetização**. 4.ed. São Paulo : Contexto, 2000.

_____. **Bakhtin e a subversão do enunciado** .Conferência proferida no Instituto de Letras da UFRGS. Porto Alegre, 30 mar. 2001a.

_____. **Estrangeirismos**. Guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001b.

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

FELIPE, Tanya Amara. **Por uma Tipologia dos Verbos na LSCB**. In : Anais do II Congresso da Assel - Rio. Faculdade de Letras. UFRJ. 1993. p. 726-743.

_____. **Introdução à gramática da LIBRAS**. In : BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial, 1998. V.3 (Atualidades pedagógicas, 4). p. 81-117.

_____. MONTEIRO, Mirna S. **Libras em contexto**. Curso Básico. Brasília : MEC/SEESP, 2001.

FENEIS. **Relatório Anual de 2000**. Feneis : Belo Horizonte - MG, 2000.

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

_____. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. In: **Atualidades na educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre : Mediação. 1999.

FERNANDEZ, M. Pilar. **Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños surdos**. In : Revista de Logopedia, Fonología y Audiología. Vol. XVI, n.2, 1996. p. 79-85.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB**. In: Espaço: informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro : INES, n. 1, jul./dez., 1990.

_____. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro : Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1995.

_____. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial, 1998. V.3 (Atualidades pedagógicas, 4). p. 19-64

FERREIRA, Marina B. *et al.* **O Aurélio com a Turma da Mônica**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2003.

FREITAS, Maria T.; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.

GARCIA, Barbara Gerner. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e a relevância da diversidade para a educação. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre : Mediação, 1999. 2v.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte : Autêntica, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4.ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

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

<http://www.geocities.com> (Acessado em 20/07/2003)

JAHANDARIE, Khosrow. **Spoken and written discourse: a multi-disciplinary perspective**. Stanford, Connecticut : AblexPublishing Corporation, 1999.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2.ed. São Paulo : Ática, 1987.

KLEIN, Ligia R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 2.ed. São Paulo : Cortez; Campo Grande : Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

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

_____. 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.

_____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas : Mercado de Letras, 1999.

_____; MORAES. Leitura do texto jornalístico. In: **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas : Mercado de Letras, 1999.

LACERDA, Cristina B.; GÓES, Maria Cecília R. de.(orgs.) **Surdez**. Processos educativos e subjetividade. São Paulo : Lovise. 2000.

LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de. (orgs.) **Imagens do outro**. Petrópolis : Vozes, 1998.

____ SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Brasília : MEC, 1996.

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

LYONS, John. **Linguagem e lingüística**: uma introdução. London : Cambridge University Press, 1981.

MAHER, Teresa Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas : Mercado de Letras, 1998.p.115-138.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo : Cortez, 1997.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua.In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Elementos para qualificação do professor alfabetizador**. Anais. Curitiba : SEED, 1992. p. 137-147.

____. **Relatório das ações – área da surdez**. Gestão 95-99. Curitiba : SEED/SUED/DEE, 1999.

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.

QUADROS, Ronice Müller. **As categorias vazias pronominais** : uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Porto Alegre, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

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

_____. **Aquisição da linguagem por crianças surdas**. In : BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial, 1998. v.3 (Atualidades pedagógicas. 4). p. 81-117.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In SIGNORINI, Inês (org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas : Mercado das Letras, 1998. p.213-264

REVISTA Superinteressante. São Paulo : Globo, n. 10, 2001.

REVUZ, Christine. (trad. Silvana Serrani-Infante) A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas : Mercado de Letras, 1998. p.213-264.

SÁNCHEZ, Carlos. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas : CEPROSORD, 1990.

_____. **Vida para os surdos**. In: Revista Nova Escola, set./1993.

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

SÁNCHEZ, Emílio. A aprendizagem da leitura e seus problemas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre : Artes médicas, 1995.

SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS. **Anais**. Rio de Janeiro : Littera Maciel, 1997.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas : as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos

para uma discussão no campo aplicado. Campinas : Mercado de Letras. 1998. p. 231-261.

SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas : Mercado de Letras. 1998. p. 267-302.

SILVA, Roberval Teixeira da. **Gramática do português como segunda língua aspectos estruturais e pragmáticos**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, s/d.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e Silva. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala X a língua que se ensina. 3. ed. São Paulo : Contexto, 2000.

SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.) **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas : Mercado de Letras, 2001a. p.85-109.

SILVA, Tomas Tadeu. **Identidades terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis : Vozes, 1996.

_____. **Os novos mapas culturais e o lugar no currículo numa paisagem pós moderna**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997a.

_____. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro : INES, n 8, ago/dez., 1997b.

_____. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. **Português língua estrangeira**: perspectivas. São Paulo : Cortez, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre : Mediação, 1997.

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

_____. Um olhar sobre os nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre : Mediação, 1998.

_____. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre : Mediação, 1999. V. 1-2.

_____; LUNARDI, Márcia Lise. Estudos surdos e Estudos Culturais em Educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LACERDA, C. B. F. de.(orgs.) **Surdez**. Processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.) **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas : Mercado de Letras, 2001. p.85-109.

SILVEIRA, Regina Célia P. da.(org.) **Português: língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo : Cortez, 1998.

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

SOUZA, Regina M.; VELASQUEZ, Rosicler; C.C.; SIQUEIRA, Renata. A escrita nas diferenças. In : SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS. **Anais**. Rio de Janeiro : Littera Maciel, 1997.

_____. Situação bilíngüe nacional - os cidadãos surdos. SEMINÁRIO NACIONAL DO INES SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 3. Rio de Janeiro, 19-22out. 1998. **Anais**. Rio de Janeiro: Littera Maciel, 1998.

_____; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C.(Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1-2.

_____; CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Inclusão escolar e linguagem – revisitando os PCNs**. Mimeo., 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

TURAZZA, Jeni S. O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. IN: SILVEIRA, Regina Célia P. da.(org.) **Português língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo : Cortez, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

VIÑAO, Alfredo. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

WEAVER, Constance. **Teaching grammar in context**. Portsmouth, New Hampshire : Boynton/Cook Publishers, Inc, 1996.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press, 1991.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington : Gallaudet University Press, 1996.

ANEXOS

ANEXO I – Entrevista com as professoras

I Dados de identificação

Idade: _____

Sexo: () masculino () feminino

Tempo de serviço: () até 5 anos () de 5 a 10 anos
 () de 10 a 15 anos () de 15 a 20 anos
 () mais de 20 anos.

Maior formação: () Magistério
 () Curso de Estudos Adicionais
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado

Formação na área da surdez: () sim () não

Local de atuação: () escola especial () CAEDA
 () CEEBJ () outro.

II Aspectos pedagógicos

Em seu local de atuação a filosofia educacional adotada na educação dos surdos é:

() Oralismo () Comunicação total
 () Educação bilíngüe () outra _____
 () não há definição quanto à filosofia.

Suas aulas são ministradas:

() exclusivamente em língua oral.
 () em língua oral e de sinais, simultaneamente.
 () em português sinalizado.
 () em língua oral e língua de sinais, em momentos distintos.
 () exclusivamente em língua de sinais.
 () outro. _____

Seu conhecimento da língua de sinais enquadra-se em que situação?

() é inexistente.
 () conhecimento de sinais isolados e quase nenhum gramatical.
 () conhecimento básico de vocabulário e gramatical insuficiente.

- () conhecimento intermediário do vocabulário e relativo domínio gramatical.
 () conhecimento aprofundado da língua de sinais, lexical e gramatical.
 () outra.

Qual? _____

Seu convívio com pessoas surdas ocorre:

- () somente na escola.
 () em outras situações comunitárias (igrejas, associações, clubes...), além da escola.

Em relação ao bilingüismo na educação de surdos, para bons resultados acadêmicos e sociais, qual situação lingüística você considera ideal:

- () a língua de sinais e a língua oral aprendidas concomitantemente, seguidas do aprendizado da escrita.
 () aprendizagem da língua oral, precocemente, seguida da língua de sinais e, posteriormente, da escrita.
 () a língua de sinais como primeira língua, seguida da aprendizagem da língua oral e, posteriormente, da escrita.
 () a língua de sinais como primeira língua, seguida da aprendizagem da escrita.
 () outra. Qual? _____

III Aspectos metodológicos

Em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos, quais seriam, ao seu ver, os pontos fundamentais em ordem de importância (1, 2, 3, 4...):

- ___ leitura labial/produção da fala.
 ___ compreensão e interpretação de textos.
 ___ produção de textos.
 ___ estrutura gramatical.
 ___ ampliação do vocabulário.
 ___ outro(s). _____

Sua metodologia de ensino do português está assentada, basicamente, em:

- () explicação/ exercícios/ correção.
 () leitura de textos/ explicação/ exercícios.
 () produção de textos/ leitura/ explicação/ exercícios.
 () leitura do livro didático/ explicação/ exercícios.
 ()
 outro. _____

De modo geral, qual o maior problema enfrentado por seus alunos, em relação ao aprendizado do português?

Qual o maior dificuldade encontrada por você no ensino de português para surdos?

Você utiliza o livro didático como base para o ensino da língua?

() sim () não

Em caso negativo, de que recurso(s) didático(s) você se vale?

Manifeste sua opinião sobre as afirmações abaixo, argumentando contra ou a favor das proposições:

Texto 1

O processo de alfabetização pressupõe o reconhecimento das relações entre a **oralidade** e **escrita**, entre **fonemas** e **grafemas**, envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras. Nesse sentido, o que coloca as crianças surdas em desvantagem em seu processo de alfabetização é o fato desta constituir-se em um sistema de representação da oralidade.

As crianças ouvintes que pensam e se comunicam por meio da fala, têm relativa facilidade em aprender a ler e a escrever, já que a escrita tem referência nas formas faladas da língua (os fonemas).

Se os surdos, por seu impedimento biológico/fisiológico, não têm acesso a experiências auditivas, que lhes permitam fazer **associações entre fonemas e grafemas**, seu conhecimento sobre a escrita será sempre limitado e insuficiente.

Por isso, mesmo que não ocupe o centro das atenções no processo educacional, ainda se justifica o ensino da fala para surdos. Além de permitir maior integração com o mundo dos ouvintes, facilita o processo de aquisição da escrita.

Texto 2

O processo de ensino de língua portuguesa será caracterizado por realidades diferentes para alunos ouvintes – falantes nativos da língua – e para os surdos, para os quais o português é uma segunda língua, sem referências auditivas.

Sendo assim, o enfoque a ser utilizado pelas metodologias de ensino de português como segunda língua para surdos deverá priorizar apenas as

relações textuais da escrita, por meio da leitura e produção de textos, utilizando-se da língua de sinais para a mediação desse processo.

Desse modo, devem ser valorizadas as habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos, enfatizando-se a ampliação do vocabulário na língua portuguesa. Já aspectos relacionados à gramática, não devem ser priorizados no ensino para surdos.

É mais importante que os alunos surdos percebam a função social da escrita, os significados que a língua pode assumir nas diferentes interações, do que as relações gramaticais, que dificilmente serão assimiladas.

Quais temas você gostaria que fossem contemplados em sua capacitação profissional?

ANEXO II

ROUPAS

ROUPA É O QUE A GENTE VESTE

A gente cobre o corpo com roupas – pode ser para não sentir frio, para não se molhar na chuva, para não pegar muito sol, para ficar bonito, só por vergonha de mostrar o corpo, ou até por mais de uma razão ao mesmo tempo. Há muitos tipos de roupa, e as pessoas podem se vestir de um jeito bem diferente. Mas as pessoas de um mesmo lugar ou país costumam vestir-se de um modo parecido.

Por cima da blusa ou da camisa, a gente pode usar outras roupas, chamadas **agasalhos**. A gente usa agasalho quando está frio, ou quando a mãe da gente está com frio e manda a gente vestir. Pode usar também para não se molhar, quando está chovendo. Às vezes, tem uma parte que cobre a cabeça, e que a gente chama de **capuz**.

ADOREI ESTA BLUSA DE MANGAS COMPRIDAS!

GOSTEI DESTA DE MANGAS CURTAS E GOLA PRETA!



Vestido é uma roupa usada por meninas e mulheres. Ele cobre o corpo, do pescoço até o bumbum, e as pernas. Pode ser mais curto ou mais comprido, tem simples ou cheio de rendas ou outros enfeites.

A **Jardineira** ou o **macacão** são roupas que imitam as roupas com que algumas pessoas trabalham.

I



ANEXO II

Studio Portinari



Projeto arq. Adolfo Sakaguti

Um imóvel é sempre uma excelente opção de investimento. E o Studio Portinari se destaca por sua localização bastante atrativa para locatários frequentes, pois está próximo de escolas e centros comerciais. Além disso, seu endereço é bastante valorizado e a qualidade Nave garante alto valor de revenda.

PRONTO PARA MORAR

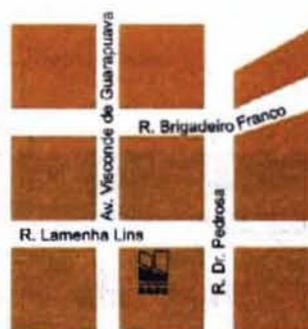
O Studio Portinari tem o tamanho ideal para casais, estudantes e pessoas que buscam o ambiente aconchegante de um apartamento extremamente prático e funcional. Muito bom como investimento para renda.

Studio
Portinari

Matrícula nº 61.141 - B/Cic. - CIRC 1037

Centro

45m² de conforto e praticidade



PROJEÇÃO
Imoveis

Rua Lamenha Lins, 277 - entre Dr. Pedrosa e Visconde de Guarapuava
www.nave.com.br

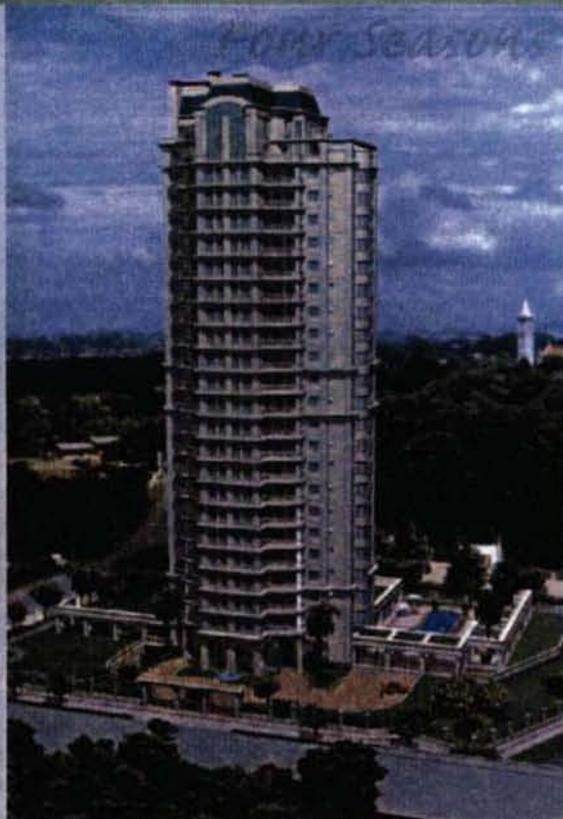
e-mail: nave@mps.com.br

Plantão de Vendas

322-5093

263-4555

Four Seasons



Projeto arq. Luiz Mori Neto

Este é o Four Seasons. Imponente em suas linhas de fachada, utilizando elementos da arquitetura clássica e neoclássica. Majestoso no seu complexo de lazer, e programa paisagístico em seus 5.000m² de domínio.

- Ambientes setorizados ou multi-integrados
- 4 suítes, com closet, sendo uma majestosa suite master com área de 60m²
- Living íntimo integrado ao jardim de inverno com lareira, distribuídos em uma área de 41m²
- Amplo ambiente social com área de 130m², integrado a dois grandes terraços
- Copa integrada à churrasqueira com ambiente para bar
- Varanda de serviço com ventilação natural permanente
- Home Office, cristaleira, rouparia e despensa
- 4 vagas livres de estacionamento por apartamento
- Salas de estar, jantar e jardim de inverno com piso em granito.
- Infra-estrutura para instalação de central de Ar condicionado e calefação.

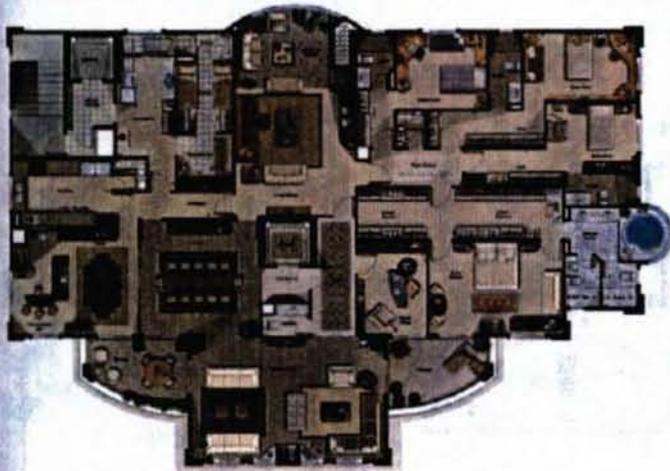
**APARTAMENTO DE
681,93m²**



Unidades disponíveis até a data da edição

Matrícula nº 79.607 - 1ª Cir.

Unidades disponíveis: 201, 601, 1001, 1201



Rua Luiza Mazetto Baggio, 120 - Ecoville

construção e vendas
hauer

www.
BP
BP Empreendimentos

Vendas
ECOVILLE

Visite nosso Show Room na,
Rua Desemb. Motta, 1831 - Batel

Plantão de Vendas
351-3636
322-6446