

## LÍNGUAS EM CONTATO E EM CONFLITO: A TRAJETÓRIA DO SURDO NA ESCOLA

*Ivani Rodrigues Silva<sup>1</sup>*  
*CEPRE / FCM / UNICAMP (Brasil)*

### **1. Introdução**

Em estudos anteriores (Silva-Mendes, 1993 e Silva, 1998) procuramos mostrar que o escolar surdo, filho de pais ouvintes lida com a escrita do português de um modo peculiar por estar, esse sujeito, atravessado por uma outra língua –a língua de sinais– denominada, em geral, pela família e pela escola apenas como mímica ou linguagem gestual, enquanto entra em contato com o português escrito em seu processo de alfabetização. Por essa razão, a produção escrita do aluno surdo mostra várias marcas, a saber, da língua oral que ele conhece, principalmente, via leitura labial; da própria escrita com a qual esse sujeito entra contato na escola durante seu processo de alfabetização e da língua de sinais que faz parte de seu cotidiano, principalmente, se ele vive em contato com outros surdos.

Neste trabalho –de cunho etnográfico– meu interesse volta-se para as práticas de letramento realizadas com as crianças surdas em casa e na escola, levando-se em conta a noção de “diglossia conflitiva” proposta por Hamel (1989) que observa que há uma relação de não equilíbrio entre línguas nacionais e línguas minoritárias nos contextos bilíngües, com o objetivo de compreender melhor a relação da criança surda com a língua escrita/língua de sinais e com entorno escolar.

### **2. Letramento e surdez**

Deve ser enfatizado, primeiramente, que há muita controvérsia em torno do termo letramento, por ser este um conceito relativamente novo que surge, exatamente, para fazer um contraponto entre a aprendizagem escolar da escrita e uma nova maneira de ver a escrita em sociedade. Ser letrado significa mais do que se tornar alfabetizado (saber ler e escrever), trata-se de saber usar a escrita para as próprias necessidades. É,

---

<sup>1</sup> Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP–. Fone: +55 19 3788-8817, fax: +55 19 37888814, email: ivars@terra.com.br

também, entender aquilo que lê e ser capaz de responder adequadamente àquilo que a sociedade e o trabalho exigem daquele que sabe ler e escrever. É enfim, apossar-se da escrita como sua propriedade e fazer uso desse poder de modo a suprir suas necessidades (Soares, 1998).

Kleiman (1998), por exemplo, contrapõe duas concepções dominantes sobre o letramento: o *modelo autônomo* que vê a escrita como um produto completo em si mesmo –em geral esse é o tipo de letramento adotado pelas escolas já que as práticas de uso da escrita na escola sustentam um modelo de letramento considerado tanto parcial quanto equivocado por pressupor que haja apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido e que essa forma está associada, quase que causalmente, com o progresso, a civilização e a mobilidade social– e o *modelo ideológico*, o qual acredita que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade e, por isso, leva em conta a pluralidade e a diferença.

Pretendemos nos apoiar nesta reflexão nessa última forma de se pensar o letramento, trazendo para discussão o caso da comunidade surda que compartilha um contexto social complexo semelhante, em muitos aspectos, ao de outras minorias lingüísticas que tentam construir suas trajetórias em direção a um certo aspecto de escrita e um certo tipo de leitura.

### **3. Conflito de línguas: língua oral X língua de sinais**

Por outro lado, deve-se, também, enfatizar que as discussões acerca do tema ‘educação bilíngüe’ são complexas e passam por, pelo menos, duas dimensões: uma delas se refere à possibilidade real de se constituírem nações multilíngues e multiculturais, ou seja, trata-se em primeiro lugar de se conciliar a construção de uma identidade nacional preservando-se a diversidade lingüística e cultural das minorias e, em segundo lugar, do papel da linguagem na educação, ou seja, de se vislumbrar as conseqüências da aprendizagem de uma segunda língua para o desenvolvimento da língua materna de grupos minoritários (Hamel, 1989).

Este parece ser o caso, também, em relação à surdez. A situação dos surdos é bastante peculiar, pois apesar de esses sujeitos não conseguirem adquirir a língua oral, de maneira espontânea, como as crianças ouvintes e de utilizarem a língua de sinais da comunidade surda, precisam lidar, de alguma forma, com o português oral e escrito na

escola. Existe, então, uma alternância desses dois sistemas na prática escolar do aluno surdo e, portanto, haveria necessidade dessa alternância (língua oral e língua de sinais no caso da surdez) obedecer a uma estratégia pedagógica sistemática que relacionasse tanto os objetivos do ensino como as características sociolingüísticas das línguas das comunidades minoritárias (Hamel, 1989), mas isso não ocorre em relação ao contexto educacional de surdos. Não há esforços, por parte das autoridades competentes, no sentido de minimizar ou mesmo alterar esse quadro, por um lado, pela falta de maiores informações sobre o que, realmente, acontece aos alunos surdos no ensino regular e, por outro, pela própria história da construção do português como língua nacional que remonta à época do descobrimento do Brasil e que trata as diferenças lingüísticas como inexistentes. O cenário político nacional tem, pois, de fato, demonstrado um grande apego ao monolingüismo e, por conseguinte, não há iniciativas, por parte do governo, de criar espaços para as minorias lingüísticas, exceto às indígenas, por isso representar, entre outros fatores, maiores investimentos na preparação de professores (que deveriam ser fluentes em línguas de sinais, no caso dos surdos) e na adequação de metodologias, as quais deveriam ser específicas para aprendizes de segunda língua.

De forma semelhante ao que ocorre em outros contextos bi/multilingues, em que a diglossia substitutiva com bilingüismo parcial vai causando um deslocamento gradual da língua da comunidade minoritária em relação à língua da comunidade majoritária em relação ao grupo de surdos, esse apagamento da língua de sinais em detrimento do uso da língua da comunidade ouvinte (o Português, em sua forma oral ou escrita) vem acontecendo de diferentes maneiras, apesar de haver poucas pesquisas que comprovem tal fato.

É o que detecta, por exemplo, Góes (1996, 2000) em estudos que focalizam o uso da linguagem escrita pelo sujeito surdo e as experiências da criança surda na interação com interlocutores que usam sinais. Segundo ela, o discurso pedagógico de alguns educadores com envolvimento recente nessa orientação bilíngüe pode minar as conseqüências positivas dessa proposta ao encararem o espaço de interlocução com sinais apenas como um meio facilitador para o aparecimento ou desenvolvimento da Linguagem Oral.

Lacerda (2000) é outra pesquisadora que se deteve sobre a dinâmica de interlocução em sala de aula, focalizando a atuação de um intérprete de LIBRAS junto a um aluno surdo dentro do ensino regular. Suas conclusões mostram que o aluno surdo

está “à deriva” em meio às adversidades da sala de aula, embora a presença de um intérprete em Língua de Sinais tenha contribuído de maneira positiva para a aceitação desse aluno surdo dentro da escola inclusiva.

#### **4. Evasão e repetência**

Sabemos que no Brasil o fracasso da escola refletido principalmente pelos altos índices de evasão e repetência tem sido objeto de diversos estudos e que as evasões e a repetência ocorrem, sobretudo, no início do período fundamental, momento em que a criança brasileira passa pelo ‘processo de alfabetização’ o que parece apontar que há uma relação entre o fracasso escolar e a alfabetização ou entre a “escola e a alfabetização” (Garcia, 1992).

Há, no entanto, um agravamento dessa situação quando destacamos um grupo de alunos em particular: os surdos. Tais alunos, em sua maioria, não conseguem ultrapassar a 4<sup>a</sup>. Série do ensino fundamental por desistirem diante das dificuldades em relação à língua de instrução e em relação ao próprio conteúdo escolar. Mesmo aqueles que insistem em continuar dentro da escola e desenvolvem certas estratégias –se essencialmente tornam copistas– de modo a permanecerem um pouco mais na escola conseguem fechar este ciclo apenas por volta de 15 ou 16 anos de idade, nos casos mais promissores, pelo fato de o ano letivo se transformar em dois ou mais, para esse grupo. Esta prática é justificada tanto por pais como pelos seus professores pela dificuldade do aluno surdo de “assimilar todo o conteúdo em apenas um ano letivo”. Mesmo assim, muitos terminam a 8<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental sem conseguirem ler e escrever funcionalmente (Silva, 1998).

Tendo em vista essa realidade, não se pode negar que o trabalho com a leitura e a escrita ainda é uma das grandes preocupações daqueles profissionais (professores, fonoaudiólogos, psicólogos, etc) envolvidos no trabalho com crianças e adolescentes surdos. Há uma grande expectativa, por parte da família e dos profissionais envolvidos na área, em relação à alfabetização da criança surda, criando por um lado uma maior procura de informações por parte da família ou da escola, mas por outro, gerando muitos problemas para essa criança surda que se vê em meio à pressão dos pais e daqueles que trabalham diretamente com ela, nas escolas e nas clínicas, para que devolvam um ‘modelo aceitável’ de escrita, num período relativamente curto, sem que

ela tenha, na maioria dos casos, meios para entender o funcionamento da escrita como produto cultural e sem ter desenvolvido, na maioria das vezes, qualquer domínio sobre a língua de instrução –no caso do Brasil, o português, na sua forma oral ou escrita.

Desta forma, considerações sobre as questões sociais que se engendram nos atos de ler e escrever para o indivíduo em sociedades complexas como a nossa devem ser trazidas à discussão para podermos compreender melhor a situação escolar do sujeito surdo. Além disso, é necessário enfatizar que as práticas discursivas de leitura e de escrita como fenômenos sociais ultrapassam os limites da escola, por isso a necessidade de se averiguar, inclusive, como as famílias de surdos lidam com a leitura e a escrita em casa, de maneira mais informal.

Tfouni (1988) ao tratar desse tema faz distinção entre letramento como campo de investigação e o letramento ‘escolar’. Esse último, segundo a autora, trataria da ‘aquisição da escrita por um indivíduo’, ou seja, “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, enquanto o outro tem em seu escopo a preocupação com os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

### **5. Considerações finais**

A compreensão de como se realiza o processo de letramento em crianças surdas, embora necessária é, ainda, um campo bastante inexplorado na área da surdez. Muitos estudiosos ao tratar deste tema, em relação às crianças ouvintes, enfatizam a importância do contato da criança com portadores de textos e constataam que dentro da família a criança explora em primeira instância esse sentido do texto como objeto cultural. Segundo De Lemos (1998), as práticas discursivas orais em torno de objetos portadores de texto “estão na origem das relações que se estabelecem entre a criança e o texto”, ou seja, através dessas práticas o texto deixa de ser opaco e torna-se significativo para a criança. Assim, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente do grau de letramento das instituições sociais nas quais a criança está inserida (escola, igreja, família) e são “as práticas cotidianas de leitura/escrita que a criança percebe ao seu redor e/ou de que participa que a ajudam a construir o sentido da escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto de conhecimento” (Rojo, 1998).

A partir do exposto pretende-se demonstrar que o fracasso da criança ou do adolescente surdo na sua educação formal deve ser visto, também, como um fenômeno mais geral e não restrito apenas ao surdo, ou seja, não se deve apenas ao fato de ele não ouvir –e conseqüentemente não falar a língua da comunidade maior– as dificuldades que espreitam sua vida escolar, mas, também, à maneira não significativa como a língua escrita é para ele apresentada em casa e na escola.

Por serem muitos e complexos os aspectos relacionados à surdez como um contexto de minorias as conclusões a que chegamos, neste artigo, devem ser encaradas como preliminares e, ainda, por serem aprofundadas posteriormente. No entanto um aspecto que já demanda atenção refere-se à necessidade de maior compreensão por parte da escola e da família dos contextos bi/multilíngues e dos surdos como minorias lingüísticas.

A identidade do aluno surdo, tanto na família como na escola, parece estar sendo construída a partir de uma expectativa de que ele é um ouvinte em potencial, por isso os maiores sacrifícios são feitos a fim de que ele possa desenvolver o melhor possível essa meta (desenvolver a fala). A despeito desse desejo o que ocorre, na prática, são surdos oralizados que continuam a funcionarem como surdos (sem terem voz), não conseguindo avançar na vida acadêmica e nem ‘falando’ como as pessoas ouvintes. Percebe-se, portanto, por mais que se tenta apagar a surdez como diferença esse é o traço que mais salienta na relação do surdo com o ouvinte.

E para que isso ocorra é necessário que se construam práticas filiadas a um modelo pedagógico de letramento que leve em conta a pluralidade e a diferença como um recurso importante nas elaboração de programas de alfabetização para surdos.

### **Referências bibliográficas**

- De Lemos, C.T. (1998). “Sobre a aquisição da escrita: Algumas questões”. In R. Rojo, (ed.), *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Pontes, 9-14.
- Garcia, M.M. (1992). “Alfabetização: Uma ou duas? Um estudo exploratório”. *Leitura, Teoria & Prática* 20, 21-33.
- Geraldi, J.W. (1991/1993). *Portos de passagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Góes, M.C.R. de (1996). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Góes, M.C.R. de (2000). “Com quen as crianças surdas dialogam em sinais”. In C.B.F. Lacerda & M.C.R. Góes (eds.), *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. São Paulo, SP: Lovise, 29-49.

- Hamel, E. (1989). “Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena Bilingüe”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 14, 15-66.
- Kleiman, A. B. (1998). “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lacerda, C.B.F. (2000). “O intérprete de língua de sinais no contexto da sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão”. In C.B.F. Lacerda & M.C.R. Góes (eds.), *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. São Paulo, SP: Lovise, 41-52.
- Rojo, R.H.R. (1998). “Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In A.B. Kleiman (org.), *Os significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 65-89.
- Silva, I.R. (1998). *O uso das categorias funcionais na construção do discurso narrativo do surdo*. Dissertação de Mestrado inédita, Instituto de Estudos Linguísticos, UNICAMP.
- Silva-Mendes, I.R. (1993). “Análise da produção escrita de surdos”. Anais do XXIII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, Franca/SP, 978-89.
- Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tfouni, L.V. (1988). *Adultos não Alfabetizados – o avesso do avesso*. Campinas: Pontes.