

2 SURDEZ E (MULTI)LETRAMENTO(S)

“O gesto, esta dança de palavras no espaço, é a minha sensibilidade, a minha poesia, o meu íntimo, o meu verdadeiro estilo. Pois afirmo com absoluta certeza que a língua gestual é a primeira língua, a nossa, a que nos permite ser seres humanos ‘comunicantes’” (Emmanuelle Laborit)

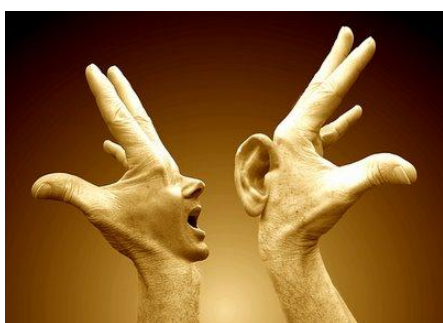


Figura 2 – Mãos que falam

Os profissionais da área da saúde e da educação envolvidos no trabalho com surdos visam ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação para uma melhor integração social. Pode-se considerar que o trabalho da saúde na área da surdez divide-se em dois objetivos: por um lado, tentar minimizar os danos sensoriais da perda auditiva através de técnicas de protetização¹ e implantes cocleares² e, por outro, fazer com que o surdo desenvolva a comunicação oral a partir destas técnicas auditivas. Já o trabalho pedagógico no âmbito da surdez, que se insere na área da Educação Especial, tem por objetivo desenvolver aspectos primeiramente da aquisição da leitura e escrita, e posteriormente dos diversos conhecimentos curriculares, geralmente observando algumas práticas ou abordagens específicas.

Tratando-se do desenvolvimento linguístico e comunicativo dos surdos, muitos estudos vêm sendo realizados sobre a aquisição de linguagem seja ela de

¹ Modalidade de tratamento auditivo em que se utilizam aparelhos de amplificação sonora para aproveitar os resíduos auditivos na melhoria da percepção e discriminação dos sons.

² Dispositivos eletrônicos de alta tecnologia, também conhecidos como ouvidos biônicos, que estimulam eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral.

modalidade viso-espacial (línguas de sinais – ASL³ e Libras⁴, entre outras) ou de modalidade oral-auditiva (Inglês e Português, por exemplo). Olhando para o processo de aquisição de linguagem de crianças surdas, determinado grupo de pesquisadores concorda ao afirmar que o atraso do desenvolvimento linguístico e do cognitivo, que geralmente se observa nestas crianças, especialmente nas filhas de pais ouvintes, decorre da exposição inicial apenas à língua oral (Lacerda, 2000; Skliar, 1999, Goldfeld, 1997 e 2004; Sacks, 1998, entre outros).

Sacks (1998) cita, ao relatar a sua experiência com a comunidade surda, diversos casos de crianças surdas que tiveram o desenvolvimento linguístico atrasado pela descoberta tardia da surdez e pela restrição do aprendizado de uma língua. Este atraso tinha como consequência o isolamento das mesmas, a privação da interação social e da escolarização. Nos relatos sobre educação dos surdos, foram se desenvolvendo práticas e métodos educacionais que abarcavam diferentes concepções sobre língua/linguagem, saúde/doença e identidade/cultura (Skliar, 1999 e 2005; Perlin, 2005; Gesser, 2008). Estes diversos “fazeres” acabaram por constituir-se em três principais filosofias ou abordagens educacionais em relação à surdez: o oralismo, a comunicação total e a educação bilíngue.

Tenho por objetivo desconstruir os binarismos que pertencem tradicionalmente o campo dos estudos sobre a surdez – normal x deficiente, línguas de sinais x línguas orais, cultura surda x cultura ouvinte – e discutir a relação que os mesmos têm com a política de inclusão. Neste capítulo, portanto, discuto a relação do contexto político-pedagógico da surdez com o fenômeno do letramento entendido na sua pluralidade, ou seja, dos letramentoS, que será fundamental para as reflexões sobre a proposta deste estudo. Começo apresentando as abordagens político-pedagógicas consideradas “ouvintistas” especificamente ao tratar das abordagens educacionais em relação à surdez e da política de identidade que se insere neste contexto. Nesta discussão, localizo a Fonoaudiologia em diferentes posições.

A seguir, apresento uma revisão de pesquisas sobre o desenvolvimento do discurso narrativo de crianças, adolescentes e adultos surdos, problematizando em que medida as “dificuldades” em narrar são encontradas nos surdos. Finalizo o

³ Língua de Sinais Americana.

⁴ Língua Brasileira de Sinais.

capítulo com a discussão sobre o conceito de *multi-letramentos*, que será adotado neste estudo, e apresento práticas de letramentos realizadas no contexto da surdez.

2.1

“Ouvintismos” e Bilinguismo

Atualmente, o debate de um grupo de pesquisadores sobre a surdez relacionada a questões pedagógicas e políticas é denominado *Estudos Surdos*⁵. Neste novo campo de estudos, a surdez é entendida nos seguintes termos: “uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso sobre a deficiência” (Skliar, 2000, p. 11).

A luta pelo reconhecimento da língua de sinais como uma experiência visual intimamente ligada à identificação dos grupos surdos há muito tempo é alvo de tensão e da manifestação de fronteiras. Historicamente vemos o quanto o debate sobre a educação de surdos esteve ligada a questões linguísticas e às abordagens educacionais.

A partir dos trabalhos realizados no âmbito dos Estudos Surdos em defesa da língua de sinais, da cultura e da identidade surda⁶ – construtos comprometidos com uma política da diferença⁷ –, surgiu o conceito de “ouvintismo”. Este termo foi cunhado por Carlos Skliar (1999) e relaciona-se à forma como os ouvintes, a partir do jogo das relações de poder, representam a surdez. Segundo o autor, as

5 Este campo era denominado por Carlos Skliar como Estudos Surdos em Educação e era composto por pesquisadores do mundo todo que estudavam o contexto da surdez e a abordagem bilíngue. Hoje, no Brasil, temos o Grupo de Estudos Surdos, situado na UFSC, que cresceu rapidamente em vistas das pesquisas e lutas que se desenvolvem nesta Universidade. São pesquisas em geral voltadas para a cultura surda bem como envolvem a educação e a língua de sinais (cf. <http://www.ges.ced.ufsc.br/>).

6 “Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.” (Ströbel, 2008, p. 24 – grifo meu). Povo Surdo: “O conjunto de sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço.” (Ströbel, 2006, p.8)

7 “A política da diferença na educação de surdos tem por finalidade fazer reaparecer as narrativas, os saberes, as culturas surdas que, ao longo da história, foram amordaçadas, apagadas, silenciadas pelo discurso colonialista. [...] O discurso colonialista a que me refiro nesta tese

práticas e as políticas ouvintistas incluem um conjunto de discursos e dispositivos pedagógicos que impõem o “ser/poder/conhecer dos ouvintes” como uma norma que nem sempre é visível ou identificável na educação de surdos, isto é, “forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos” (Skliar, 1999, p. 7).

O que hoje está sendo nomeado como “práticas ouvintistas”, vem sendo construído ao longo da história da educação de surdos. São, no seu entendimento mais prototípico, práticas educacionais voltadas para a oralização de surdos que foram surgindo a partir do final da Idade Média, mas se afirmam como uma corrente educacional em 1880 com o Congresso de Milão⁸. O *oralismo*, da forma como é entendido atualmente, preconiza o aprendizado pelo indivíduo surdo da língua oral utilizada no seu país como primeira forma comunicativa, para que, desta forma, possa integrar-se de maneira mais eficaz à comunidade ouvinte (Perdoncini e Lenzi, 1996). A Língua de Sinais é considerada um empecilho para o desenvolvimento linguístico do surdo, pois, segundo esta abordagem, é um sistema que isola o surdo da sociedade em geral, estigmatizando-o e desestimulando o aprendizado da língua de modalidade oral. Até a década de 50, as línguas de sinais eram tidas como linguagens artificiais que tomavam como base as línguas orais subordinadas gramaticalmente e, portanto, “uma transposição destas línguas ao espaço a partir de uma materialidade viso-manual” (Lodi, 2004, p. 282).

Foi somente em 1957 que as línguas de sinais começaram a ser consideradas “naturais”, através dos estudos de Stokoe (então professor do Gallaudet College, em Washington), fundamentado nas ideias de Saussure. Assim, em 1960, Stokoe concluiu a primeira descrição de uma língua de sinais, a ASL. Este estudo influenciou diretamente a educação de surdos e, nesta mesma década, surgiu a *comunicação total* nos Estados Unidos. Começa-se a reivindicar a substituição do termo “deficiente auditivo” por “surdo”, através do ativismo de grupos que começam a lutar pelo reconhecimento da comunidade surda como um grupo étnico, com cultura, língua e identidade próprias.

transita em diferentes campos discursivos, tais como o clínico, o familiar, o religioso, o jurídico, o educacional, o linguístico, o histórico, o filosófico etc.”. (Silva, 2009, p. 19)

⁸ A utilização da Língua de Sinais realmente seria fortemente reprimida neste Congresso quando o oralismo foi eleito a melhor forma de educação e teria de ser utilizado em todo o mundo, concomitantemente à proibição da Língua de Sinais.

Entretanto, mesmo dentro deste contexto de lutas, o objetivo primordial do campo clínico-pedagógico naquele momento, que se estabeleceu na abordagem da comunicação total, era o de evitar ou minimizar os problemas de comunicação do surdo, principalmente a comunicação entre mãe e filho (díade) (Ciccone, 1996). Assim, diferentemente do oralismo, a comunicação total não considera a língua de sinais prejudicial ao surdo, mas a encarava como mais um instrumento educacional dentre os demais. O *bimodalismo* passou a se constituir como a característica mais importante desta abordagem, usado para facilitar a comunicação do surdo nas mais diversas situações de interação com os ouvintes. Tal abordagem propõe que a criança seja exposta ao maior nível de informações possível, advindo tanto da língua de sinais quanto da língua oral. O *bimodalismo*, no entanto, representa uma forma de comunicação simultânea, usando concomitantemente gestos e sinais e a língua oral, fazendo com que as línguas fundam-se, descaracterizando-as. Segundo Goldfeld (2003), os códigos manuais associados à língua oral neste modo comunicativo são:

- (i) *cued-speech*: representação manual de fonemas;
- (ii) pidgin: é a mistura de duas línguas, através da simplificação da gramática das mesmas – no caso, a língua de sinais e a oral (Português e LIBRAS);
- (iii) alfabeto manual ou datilologia: representação manual das letras do alfabeto;
- (iv) gestos espontâneos;
- (v) português sinalizado: língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais criados para representar estruturas gramaticais do português que não existem na LIBRAS.

Mesmo que a relação entre línguas de sinais e línguas orais, na abordagem da comunicação total, fosse mais simétrica, a crítica dos defensores da língua de sinais e da cultura surda recaía sobre a desconsideração de que cada uma das línguas é um código genuíno que participa intimamente da constituição sócio-cultural e, até mesmo, cognitiva das pessoas. Portanto, o problema apontado à utilização da bimodalidade, da forma como era realizada nesta abordagem, era do apagamento das idiossincrasias das línguas/linguagens que dela resultava, as quais são consideradas essenciais para a construção de sentidos no trabalho pedagógico

com surdos (Silva, 2004). Estudos linguísticos mais recentes sobre a origem e estrutura das línguas de sinais (Quadros e Karnopp, 2003; Brito, 1993) corroboram com estas críticas ao mostrarem que as línguas de sinais são línguas naturais, ou seja, surgiram espontaneamente nas comunidades surdas⁹. Elas possuem todos os níveis linguísticos – fonológico, morfológico (querológico), sintático, semântico e pragmático –, servindo a todas as necessidades de seus falantes, tanto para a comunicação quanto como “ferramenta” de pensamento (Brito, 1993).

Através da militância política da comunidade surda que intensificava os debates sobre a importância da língua de sinais na vida dos surdos, com enfoque social, cultural e político, nasceu a proposta educacional bilíngue, que teve uma maior divulgação e uso a partir dos anos 80. O *bilinguismo* tem como pressuposto básico que os surdos desenvolvam competência em duas línguas: Língua de Sinais (considerada a língua materna ou primeira língua – L1, considerada nesta visão “natural” aos surdos) e da língua na modalidade oral e/ou escrita do seu país (segunda língua – L2). Diferentemente da comunicação total, nesta abordagem, estas línguas não deverão ser utilizadas simultaneamente para que se preserve a estrutura particular de cada uma. Em princípio, a proposta educacional bilíngue visa à integração do surdo na comunidade de surdos e na sociedade em geral, valorizando a cultura dos surdos e procurando inseri-los na sociedade (Skliar, 1999 e Goldfeld, 2003).

Analisando o processo histórico da educação de surdos, em defesa do bilinguismo como abordagem educacional mais apropriada aos surdos, apoiando-se na política da diferença, os pesquisadores militantes apontam muitas tentativas fracassadas no sentido de garantir um desenvolvimento satisfatório dos indivíduos surdos e da sua inclusão sociocultural, como a imposição da filosofia oralista na transição do século XIX para o XX e o rápido auge da comunicação total das décadas de 70 e 80 (Kozlowsky, 1998).

Estes argumentos são reforçados pelos estudos de Vygotsky (1989 [1926]), eminente psicólogo russo, que também se preocupou com o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos. Ele ressalta que os problemas da surdez como o isolamento e a privação dos conhecimentos são decorrentes das

⁹ Na cultura da comunidade surda, a língua de sinais é a fala do surdo, ou seja, eles não são considerados surdos-mudos, mas apenas surdos.

questões socioculturais. Afirma, ainda, que a educação das crianças surdas deve ter como objetivo a minimização desses danos. Desta forma, Vygotsky questiona o método de ensino de fala para crianças surdas que era utilizado em sua época: o método oral. O autor defende que, com as dificuldades linguísticas demonstradas por aqueles indivíduos, a educação político-social dos surdos fica prejudicada. Só com a utilização da língua de sinais a criança surda pode “assimilar uma série de postulados, pensamentos, informações sem os quais o conteúdo de sua educação político-social seria absolutamente inútil e ineficaz” (Vygotsky, 1989 [1926], p. 192). Em outras palavras, propõe o desenvolvimento da língua de sinais como forma de permitir ao surdo se colocar como sujeito do discurso.

Alguns adultos surdos que primeiramente adquiriam a língua da sociedade ouvinte e depois a língua de sinais relatam que houve, realmente, um “despertar” da sua consciência quando começaram a ter contato com a comunidade surda e a língua de sinais (Sacks, 1998). Olhando para as narrativas de surdos no viés dos Estudos Surdos, conclui-se que isto provavelmente acontece porque a aquisição da língua de sinais para o surdo se dá de maneira rápida e “natural” desde que esteja inserido em contextos sociais que possibilitem vivenciá-la de forma plena. E, assim, a linguagem se torna mediadora entre a formação da consciência individual (psiquismo) e da ideologia social em processo contínuo e retroalimentador (Bakhtin, 1981 [1929]).

Reforçando a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda, Goldfeld (1997) demonstra que indivíduos surdos que não adquirem plenamente uma língua desenvolvem uma maneira de ser e de pensar muito peculiar. Processos de categorização e generalização linguísticos não são desenvolvidos da mesma forma que em indivíduos com oportunidades de adquirir linguagem precocemente. As funções mentais como atenção, memória e percepção, quando não mediadas pela linguagem, não podem desenvolver-se de modo a servir para atividades cotidianas como o aprendizado escolar formal. O comportamento estratégico e regulado também não aparece em crianças com atraso de linguagem, o que torna difíceis as atividades que envolvem planejamento e solução de problemas.

O discurso ideológico dominante, construído nos moldes do oralismo, que podemos nomear como *ouvintista*, pode ser considerado o maior responsável por aqueles casos. Os “fazerem” em saúde e educação, no contexto da surdez, são,

geralmente, influenciados pelos estereótipos e imaginários sociais que constituem o poder e o saber clínico (Skliar, 2005; Lane, 1992).

A área da Fonoaudiologia é um dos campos da saúde de atuação com surdos que historicamente tem reproduzido, através de suas abordagens terapêuticas, os estereótipos e imaginários sociais que fazem parte das práticas ouvintistas. Considero, assim como Araújo e Lacerda (2008), que a clínica fonoaudiológica tem, ao longo dos tempos, reforçado estas idéias, já que, majoritariamente, focaliza sua atenção para a protetização e o trabalho de desenvolvimento da língua oral. Apenas quando este modelo não atinge sucesso os fonoaudiólogos orientam as famílias a buscar tardiamente a língua de sinais. Em outros contextos, mesmo com aqueles que se dizem de orientação bilíngue, a língua de sinais é utilizada como um meio para se dominar a língua portuguesa e não enquanto direito da pessoa surda (Quadros, 2005). Essas práticas são recorrentes e perpassadas pela visibilidade que tem o surdo na sociedade, pautada na *deficiência*. Sobre essa questão, Gesser afirma:

o discurso da diferença articulado na sociedade majoritária sobre ouvintes e surdos é ainda tipicamente construído na base da perda auditiva, na falta de algo, a ausência; uma narrativa fortemente construída do ponto de vista da patologia e, portanto, legitimada e aceita nesta mesma perspectiva. (Gesser, 2008, p. 229)

Hoje, portanto, as discussões em torno da proposta educacional bilíngue abarcam aquelas “quebras de paradigmas” a partir dos conceitos de diversidade e diferença. Ou seja, os surdos devem ser vistos como “eficientes”, considerando a sua língua e cultura. Entretanto deve-se cuidar para que os contra-discursos que nascem da repulsa ao paradigma ouvintista não reproduzam outras lógicas essencialistas e opressoras que desconsiderem as interfaces culturais existentes entre surdos e ouvintes.

Estudos sobre as particularidades identitárias e culturais dos surdos (Perlin, 2005; Ströbel, 2007) geralmente são motivados por uma agenda política da comunidade surda. Eles procuram estudar a “identidade surda” e a visão de sujeito surdo longe dos conceitos médicos. Reivindicam o direito de ser surdo e criticam o poder ouvinte sobre o surdo (“ouvintismo”) a partir da temática da diferença (Hall, 2000), do sujeito e do poder (Foucault, 1990 *apud* Perlin, 2005), criando uma excepcionalidade no uso da língua de sinais em relação às línguas orais e

essencializando a construção das categorias “cultura” e “identidade” em relação com a comunidade surda.

Segundo Perlin (2005), os estudos acerca das “identidades surdas” se incluem em uma política da diferença que pretende afastar o conceito de corpo danificado (normalização) e entender a condição da surdez através da alteridade cultural. Para a autora, a condição identitária surda sugere a necessidade de uma posição intercultural que se dá nos diversos âmbitos, principalmente no educacional, este marcado pela necessidade de professores surdos.

O trabalho sobre identidades surdas, diante da perspectiva interacional e socioconstrucionista da identidade (Moita Lopes, 2002), acaba revelando ser uma abordagem essencialista, que acredita ser possível a formação de uma identidade completa, única, essencial – a identidade surda – e associa-se a uma agenda política a favor disso. Ao ressaltar o binarismo surdo/ouvinte no processo de construção identitária e cultural, entendo que a visão que os Estudos Surdos defendem está situada no segundo paradigma dos estudos linguísticos (Duranti, 2003), aquele se insere fundamentalmente na narrativa da diferença. Silva (2009) reconhece este posicionamento essencialista como uma estratégia de “empoderamento” dos surdos, que expõe as diferenças culturais entre colonizado e colonizador, a fim de denunciarem formas de opressão e modificarem suas condições sociais.

Mesmo reconhecendo que o sujeito surdo é híbrido, inacabado e ocupa diferentes posições e lugares, assumo em determinados momentos um certo ‘**essencialismo estratégico**’. As comunidades de resistência surda não possuem culturas, línguas e identidades fixas, mas em determinados momentos elas precisam evidenciar uma dessas marcas como uma estratégia de empoderamento contra as exclusões a que estão submetidas. Trago esse conceito pelo desejo que tenho em analisar como os surdos se empoderam a partir de suas diferenças. (Spivak, 1990, p. 25, grifo meu).

Com isso, não ignoro que a experiência eminentemente visual do uso da língua de sinais tenha um papel importante no processo de construção cultural e identitária dos surdos. Por outro lado, isso não exclui a participação destes nos processos contemporâneos globais e locais de construção de sentidos de natureza cada vez mais multimodal e multissemiótica. Nesta mesma posição, Gesser afirma:

Não quero negar a existência de características compostas por valores, comportamentos, atitudes e práticas sociais distintas das culturas ouvintes. Todavia, o perigo está em transformar as diversidades em homogeneidades culturais, ou seja, ter uma visão dividida e singular entre ‘cultura ouvinte’ (dominadora) e ‘cultura surda’ (dominada), fazendo com que a identificação do segundo grupo seja marcada apenas na surdez e na língua de sinais – independente da raça, classe ou gênero, por exemplo. Gesser (2008, p. 233)

Neste sentido, considero que a abordagem bilíngue permitiu, acima de tudo, o pensar e repensar práticas político-pedagógicas no contexto da surdez que trabalham com a ideia do *multiculturalismo* (Skliar, 1999). Este conceito deve ser entendido a partir da necessidade de se compreender a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários. Segundo McLaren (1997 e 2000), o multiculturalismo consiste em uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, no qual se acreditava na homogeneidade e na evolução "natural" da humanidade rumo a um acúmulo de conhecimentos que levariam à construção universal do progresso. O projeto multicultural, por sua vez, insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa. O multiculturalismo percebe as identidades como posições descentradas, múltiplas e em processo permanente de construção e reconstrução. Pensar em práticas pedagógicas no contexto da surdez sob a atmosfera multicultural, portanto, envolve pensar em processos especiais/próprios de acesso ao conhecimento que contemplem, ao mesmo tempo, as peculiaridades e os aspectos culturais da comunidade surda e das outras tantas culturas locais (Rojo, 2009), entendendo-as como parte de um emaranhado multicultural.

Diante disso, parecem existir pelo menos dois motivos para considerarmos a proposta bilíngue como aquela que oferece melhor oportunidade de desenvolvimento aos surdos: a) desde o nascimento, assim como nas crianças ouvintes, é possível garantir a aquisição de linguagem de forma rápida e espontânea; b) a primeira língua adquirida pela criança surda (língua de sinais) garante a estes indivíduos tornarem-se parte do processo sociocultural de construção de sentidos multissemióticos.

Estas considerações nos levam a discutir a política de inclusão – entendendo que esta extrapola os muros da escola e invade a vida cotidiana e o

mundo do trabalho – e a sua relação com o contexto da surdez. O fato de que a educação inclusiva não se refere apenas aos sujeitos “deficientes”, mas se refere também aos “normais” como “educação para todos” (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994), faz-nos acreditar em que a exclusão dos processos de educação, letramento e inserção social não está associada somente à ausência de atributos físicos, sensoriais e cognitivos dos indivíduos. Isto descentra a lógica da deficiência e anormalidade que toma conta das práticas político-pedagógicas e redireciona-as para a formação de alunos/cidadãos agentes no mundo social. Por outro lado, na visão da política da diferença, adotada pela militância surda de orientação bilíngue, o ideal da escola inclusiva para surdos é aquela que democraticamente atende o aluno surdo (Skliar, 2005), dando-lhe direito de acesso ao conhecimento no uso da sua primeira língua, a língua de sinais:

O ideal é que na inclusão nas escolas de ouvintes, que as mesmas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura, que recebam apoio de professor especialista conhecedor de língua de sinais e enfim, dando intérpretes de língua de sinais, para o maior acompanhamento das aulas. Outra possibilidade é contar com a ajuda de professores surdos, que auxiliem o professor regente e trabalhem com a língua de sinais nas escolas. (Perlim e Ströbel, 2006, p. 59)

Desta forma, vemos como preocupação principal a manutenção da marca da diferença centrada na língua de sinais e dos recursos humanos que propiciarão isto. Nesta perspectiva, estas são as condições que levarão à formação dos surdos como agentes sociais. Posso supor que, em uma escala de prioridades, talvez estas sejam necessidades urgentes, tendo em vista o atraso em que as políticas de inclusão encontram-se no Brasil, principalmente. Entretanto, acredito que somente estas diretrizes não dão conta da formação dos surdos como sujeitos críticos e autônomos e que, para além da política da diferença, a política da inclusão deveria partir da concepção da escola como espaço problematizador frente à multiplicidade de identidades e culturas com as quais se lida no mundo contemporâneo.

Na sessão a seguir, passo a discutir aspectos do desenvolvimento do discurso narrativo dos surdos e das mais diversas práticas de letramento(s) situadas ou não no contexto da surdez.

2.2

Como os surdos narram em L1 e em L2

Estima-se que, no Brasil, haja 5,7 milhões de pessoas surdas e que 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (Censo Demográfico, 2000). Estas crianças, na maioria das vezes, acabam tendo um acesso tardio à língua de sinais, quando o têm. A motivação disto está relacionada não somente à visão que a sociedade em geral tem da surdez enquanto deficiência, como foi discutido anteriormente, mas também às questões socioeconômicas que atingem diretamente as instituições de ensino e políticas educacionais do país. Mesmo que na última década as políticas públicas de saúde tenham melhorado e dado conta de aumentar a precocidade da detecção da surdez nas crianças, a falta de escolas de educação infantil especializadas que recebam este segmento social continua sendo um problema muito sério (Sixel, Cardoso e Goldfeld, 2006).

Uma das habilidades linguísticas afetada pelo atraso no desenvolvimento das crianças surdas é o discurso narrativo. Segundo algumas pesquisas de desenvolvimento do discurso narrativo de crianças surdas, é necessário que estas tenham contato com a língua de sinais muito cedo através da interação em contextos familiares e educacionais (Pereira e Nakasato, 2001; Lacerda, 2004; Moeller e Schick, 2006).

Seguindo uma linha sociointeracional, Perroni (1992) propõe que, para estudar o desenvolvimento da narrativa, é necessário um método que ultrapasse o limite da sentença, considere o papel do interlocutor nas situações de construção de narrativas e observe a natureza dialógica na ontogênese do discurso narrativo. Apoiando-se, inicialmente, nos estudos de Labov e Waletzky¹⁰ para investigar o desenvolvimento da narrativa em crianças de 2 a 5 anos, Perroni (1992) considerou que a sequência temporal é sua prioridade definidora e, para que haja narrativa, é indispensável o acontecimento singular e original, digno de ser narrado.

A autora sugere que, a partir dos 4 anos, a criança já reconhece o papel da linguagem na criação de realidades, já diferencia o “eu narrador” do “eu

interlocutor”, sobre quem se pode atuar através de narrativas, e, finalmente, distingue as funções do discurso narrativo dependentes do estabelecimento prévio de uma situação. No caso do discurso lúdico, em situações de brincadeira, a criança cria “estórias” ou “casos” e, em situações de confronto, utiliza o discurso polêmico no qual aparecem “relatos” em que a plausibilidade interna garante a sustentação da realidade criada. “A autonomia, ou sua maior independência em relação ao adulto [...] parece-me solidária à capacidade da criança, nesse momento, de se dar conta da diferença não só de tipos de narrativas, como de si e do Outro na interação” (Perroni, 1992, p. 230). Desta forma, fica evidente a necessidade de uma interação significativa com narrativas na sua primeira língua (língua de sinais) para que as crianças surdas desenvolvam as habilidades de narrar.

As consequências, por vezes, estendem-se pela infância e pela idade adulta, atingindo também a narrativa escrita – que, por sua vez, no caso da abordagem bilíngue, é realizada na segunda língua (Dezani e Chiari, 2006; Meirelles e Spinillo, 2004). Os estudos apontam para dificuldades de ordem linguística como pobreza de vocabulário, utilização de frases simples, dificuldades no uso dos tempos verbais, falta de coesão textual, entre outras. Demonstram, ainda, falta de domínio de elementos que caracterizam o gênero narrativo, isto é, ausência de abertura e fechamento textual, caráter descritivo, fragmentos que comprometem a articulação do texto, ausência de clareza ao determinar as situações-problema e a sua resolução. Estudos sobre as narrativas escritas de surdos universitários indicam estas mesmas dificuldades (Guarinello et al., 2009). Concluímos que sem interação com interlocutores efetivos na sua primeira língua o discurso narrativo de crianças surdas – nesta mesma língua assim como na L2 – fatalmente ficará prejudicado.

Entretanto, noto a necessidade de mais estudos sobre a narrativa de surdos em sua L1 para a investigação de características particulares. Tratando-se da elaboração de narrativas em língua de sinais, Gesueli (2000) desenvolveu um estudo com crianças em fase de aquisição desta língua. A pesquisa foi realizada na observação do momento de (re)contagem de histórias em sala de aula com o

10 Labov, William e J. Waletzky (1967). “Narrative analysis: oral versions of personal experience” In: J. Jilm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. University of Washington Press, Washington.

professor de Libras. O episódio da narrativa de um aluno surdo mostra que este assume o papel de narrador e reelabora a composição temática da história, inserindo conhecimentos construídos através do contato com outras histórias. Este aspecto foi relacionado pela autora com o que Perroni (1992) chamou de “colagem” (ou seja, a incorporação de fragmentos de outras histórias) e reinterpretado como um efeito intertextual, em que o locutor se apropria de outros textos para dar sentido às suas narrativas. Gesueli também utilizou uma abordagem enunciativa para analisar as narrativas. Através do conceito de interdiscursividade proposto por Bakhtin (2003 [1952]) argumentou que as narrativas das crianças surdas estudadas se apresentavam atravessadas por diferentes “vozes”, o que fazia delas um fenômeno dialógico de construção de sentidos.

Lodi (2004), também apoiada na teoria enunciativa bakhtiniana, desenvolveu uma pesquisa sobre o funcionamento da Libras no gênero *conto de fadas*. A partir da análise de duas histórias narradas em Libras – *Chapeuzinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos* –, a autora apontou diferenças e relações nos aspectos composicionais entre os discursos do narrador e das personagens. Um deles seria a posição no espaço, que é marcada de forma diferente para narrador, personagens e objetos. Outros aspectos como o direcionamento do olhar, as expressões faciais, a direção dos sinais e os movimentos de corpo eram marcadores da separação das “vozes” do narrador e das personagens. As personagens, conforme sua avaliação apreciativa da situação, apresentavam alterações quanto à fluência e à amplitude dos sinais. Os narradores geralmente ocupavam uma posição fixa no espaço, fazendo uso de movimentos restritos ao eixo vertical do seu corpo. Tais marcas apontavam para uma posição de distanciamento da dinâmica interdiscursiva instaurada entre as personagens. Por fim, percebeu-se, quase que frequentemente, o uso do discurso direto pelas personagens e do indireto pelo narrador. Este estudo, portanto, faz apontamentos essenciais sobre o modo de organização discursiva da narrativa em Libras, considerando o seu contexto específico.

Ainda se tratando do discurso narrativo no âmbito da surdez, Ferreira (2008) pesquisou como crianças surdas revelam esquemas de conhecimento, através de uma atividade de co-construção interacional de contagem e recontagem do conto *Chapeuzinho Vermelho*. Também analisou o papel da fonoaudióloga

como mediadora da atividade. A autora apontou para os diferentes graus de conhecimento dos esquemas narrativos relacionados ao conto e à necessidade da mediação do interlocutor. As principais estratégias de mediação utilizadas foram perguntas eliciadoras e de clarificação além de reformulações e oferecimento de informações que foram essenciais no incentivo e regulação da tarefa. O estudo apontou, portanto, para a importância da mediação na atividade de recontagem de histórias em L2 por parte de crianças surdas.

Assim concluímos que, com o uso efetivo da língua de sinais, as crianças vivenciam e manejam a linguagem na interação com seus interlocutores, possibilitando a construção do discurso narrativo nas suas mais variadas formas, semelhante ao que acontece com as crianças ouvintes.

2.3

Práticas de Letramento(s) no contexto da surdez

A relação entre a Fonoaudiologia e a Educação está fortemente imbricada ao contexto da Educação Especial, especialmente ao da Educação de Surdos. Esta relação abarca uma série de atuações articuladas e parcerias, principalmente no que diz respeito ao papel do desenvolvimento da linguagem e da comunicação nos processos de ensino-aprendizagem. Em consequência disso, vemos a inserção cada vez maior da Fonoaudiologia na escola como também de crescentes práticas híbridas envolvendo saúde e educação na clínica fonoaudiológica. Se considerarmos que as práticas pedagógicas podem ser entendidas como práticas sociais orientadas por objetivos, finalidades e conhecimentos que possibilitam um determinado processo de ensino-aprendizagem (Souza, 2005), veremos como estas são práticas sistemáticas no campo do trabalho fonoaudiológico.

Tratando-se especificamente da atuação do fonoaudiológico no âmbito da surdez, fica evidente a necessidade de se estabelecerem conhecimentos compartilhados que envolvem práticas pedagógicas específicas para o desenvolvimento da linguagem e da língua nas suas diferentes modalidades e/ou códigos (oral-auditiva, viso-espacial, escrita, imagens, música entre outras), na interface com a apropriação de elementos da cultura valorizada (escolas, museus,

bibliotecas, teatros) e de outras mídias. Essa preocupação envolve especificamente práticas de letramento.

Segundo Soares (2002), há até bem pouco tempo, letramento era entendido como um conjunto de práticas que envolviam apenas a leitura e a escrita, ou seja, “práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (Kleiman, 1998, p. 181). Entretanto, Soares propõe uma revisão do conceito de letramento, que era entendido como um fenômeno singular, relacionando-se somente às práticas de leitura e escrita da “cultura do papel” (Soares, 2002, p. 155). Para a autora, o conceito plural de letramento, que já vem sendo reconhecido internacionalmente há mais tempo¹¹, serve para

designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. (Soares, 2002, p. 155)

Esta nova concepção é denominada de *multi-letramento*, que é entendido como a leitura e a criação de textos que utilizam diferentes códigos semióticos (New London Group, 1996). Nesta mesma perspectiva, Rojo (2009) redireciona o conceito de letramento para o de letramentoS como uma “complexidade e multiplicidade de práticas” (Rojo, 2009) algumas dominantes outras desvalorizadas e marginalizadas. Estas últimas estariam relacionadas às práticas de letramento cotidianas ou artísticas de culturas locais e populares. Segundo a autora, o debate sobre os múltiplos letramentos envolve a contestação das relações de poder que definem o que são os letramentos valorizados socialmente e quais são marginalizados ou que persistem em uma posição de resistência.

Tanto para Rojo (2009) quanto para Soares (2002) o que impulsionou o processo da revisão do conceito de letramento foi o surgimento e a contínua expansão do acesso às tecnologias digitais/virtuais da comunicação/informação (*cibercultura*¹²), em um processo que envolveu quatro pontos de reflexão (Rojo, 2009):

¹¹ Gee, J.P. *Social linguistics and literacies*. London: Taylor & Francis, 1996; Barton, D.; Hamilton, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.

¹² Segundo Lévy (1999, p. 17 apud Soares, 2002), *cibercultura* designa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Segundo o mesmo autor, *ciberespaço* é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

- (i) a intensificação e diversificação da circulação da informação que distanciou as pessoas dos meios impressos;
- (ii) a diminuição das distâncias espaciais, em termos geográficos e culturais, promovendo o desenraizamento de povos e a desconstrução de identidades;
- (iii) a diminuição das distâncias temporais, determinadas pela quase instantaneidade dos meios de transporte e comunicação;
- (iv) as *multissemioses* ou multiplicidade das formas de significar advindas das multi e hipermídias que caracterizam o texto eletrônico.

Todos estes pontos vêm produzindo modificações significativas na maneira de ler, escrever e divulgar os textos nas sociedades. Já não basta só o contato com o texto verbal e escrito, pois o ato de ler, hoje, envolve um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (visuais, auditivas e, até mesmo, táteis).

Esse tipo de conhecimento tem sido apontado como extremamente importante para dar conta de **letramentos multisemióticos** que têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento **insuficiente** para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea. Além disso, tem sido enfatizado o **modo híbrido ou multimodal** como esses meios multisemióticos estão combinados e organizados em textos e hipertextos. Tais letramentos estão intimamente relacionados, portanto, com os requisitos **do mundo do trabalho e da cidadania**. (Moita-Lopes e Rojo, 2004, p. 38; grifos dos autores)

Para Rojo (2009), a prática dos letramentos múltiplos também envolve não se deixar apagar os letramentos das culturas locais e seus agentes (alunos e professores no caso da escola; crianças e adolescentes surdos e fonoaudiólogos), fazendo-os interagir com as culturas valorizadas através de um posicionamento crítico e protagonista. Isto engloba a noção de *multiculturalidade*, ou seja, entender que as diversas culturas locais vivenciam essas práticas de maneiras diferentes. Segundo a autora, potencializar o diálogo multicultural é trazer para os espaços de trabalho com a linguagem não somente a cultura valorizada, dominante, canônica ou vernacular, mas também as culturas populares e de massa, “para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (Rojo, 2009, p. 115; Figura 3).

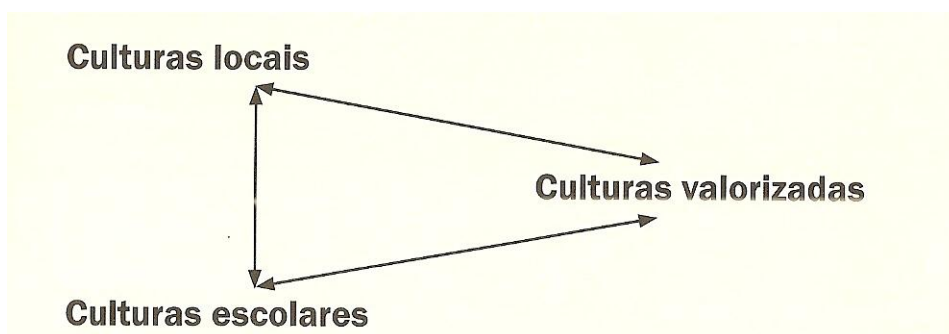


Figura 3 – Multiculturalismo e multi- ou transletramentos (Rojo, 2009, p. 115)

Outros trabalhos sobre práticas de letramento inseridos no contexto da surdez apontam para a necessidade de uma reformulação do currículo, partindo de uma perspectiva viso-espacial, garantindo, assim, o acesso a todos os conteúdos escolares na primeira língua da criança surda (Quadros, 2005; Gesueli e Moura, 2006). Isto seria considerar também a necessidade de uma escrita ideográfica no lugar da escrita alfabética, ou seja, a escrita de sinais. Quadros (2005) descreve uma série de sugestões de *práticas pedagógicas visuais* que deveriam fazer parte da reestruturação curricular na educação de surdos. Seriam elas:

- (i) aquisição de linguagem e internalização de aspectos da cultura e da identidade surda através das interação com adultos surdos;
- (ii) acesso aos aspectos formais da Libras (relativos aos níveis linguísticos) através de atividades lúdicas;
- (iii) acesso às diferentes funções e usos da linguagem;
- (iv) exploração da arte através da língua de sinais.

Segundo a autora, estas reformulações implicariam em novos olhares sobre os campos de investigação na área da educação de surdos.

Os efeitos de modalidade provocam novos olhares sobre a pedagogia. As línguas de sinais nos contextos em que são usadas pelas pessoas surdas apresentam diferentes vieses de uma possível pedagogia, a pedagogia visual. (Quadros, 2005, p. 12)

Outras pesquisas discutem a importância da imagem nos processos de letramentos dos alunos surdos (Gesueli e Moura, 2006; Reily, 2003). Afastando-se de uma visão grafocêntrica da escrita, os estudos discutem os usos e as significações das imagens, considerando que, desde muito cedo, aprendemos a “ler” as mensagens visuais do nosso cotidiano.

Hughes (1998) propõe o conceito de *letramento visual*, listando diferentes funções que a imagem tem no processo de aprendizagem de diversas habilidades escolares, as quais podem ser contempladas nos currículos:

- (i) ler imagens do entorno, sobretudo comerciais;
- (ii) ler ilustrações de livros;
- (iii) usar imagens como apoio na leitura e compreensão de textos;
- (iv) ler sinais, símbolos e figuras no ambiente da escola, com objetivos específicos ligados ao processo de alfabetização;
- (v) criar imagens visuais que, além de outros fins, servem para o registro de tarefas;
- (vi) usar figuras em textos de ficção ou não-ficção como apoio da aprendizagem de conteúdos escolares;
- (vii) ler o texto e sua formatação no papel ou em outras mídias.

A autora afirma que o letramento visual é ignorado nos currículos oficiais e é esperado que o professor limite-se a trabalhar a leitura e escrita, as habilidades matemáticas e todos os outros conteúdos sem fazer uso significativo da linguagem visual.

Considerando as funções da imagem nas práticas de letramentos, Reily (2003) abordou o espaço de ensino da arte na educação de surdos como um campo de estudo de investigação semântica. A pesquisadora, através do seu trabalho com crianças surdas da pré-escola, mostrou de que forma a identificação de figuras ajudava na aquisição do vocabulário e, no trabalho de imagens em sequência, no desenvolvimento de aspectos da narrativa. Gesueli e Moura (2006) investigaram a escrita de alunos surdos no uso de um software de construção de histórias em quadrinhos (HQs). As autoras mostraram de que forma os alunos surdos negociaram a criação dos personagens e ações, relacionando-os às imagens do cenário e fazendo um uso adequado e significativo do gênero discursivo (Bakhtin, 2003 [1952]).

Desta forma, ressalto a necessidade de se conceber as práticas de letramentos na surdez, de forma plural, como um conjunto de práticas multimodais e multiculturais. Esta ideia influenciou intimamente minha pesquisa no sentido que utilizar o *role-playing game* no contexto do trabalho com surdos de orientação bilíngue consiste em promover o diálogo de culturas locais e não valorizadas nas práticas de letramento já estabelecidas.

A seguir, no capítulo 3, passo para a discussão dos jogos/brincadeiras como práticas de socialização, focalizando as características do *role-playing game*.