

O “UNIVERSITÁRIO SURDO”: QUESTÕES DE LETRAMENTOS E DE AUTORREPRESENTAÇÃO

Danielle Cristina Mendes Pereira é Doutora em Literatura Comparada e Professora Adjunta do Departamento de Letras-Libras, na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: danielle@letras.ufrj.br

Valéria Campos Muniz é Doutora em Língua Portuguesa e Professora Adjunta do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: valcammuniz@gmail.com

Resumo

O artigo reflete sobre a construção da autorrepresentação do universitário surdo. Buscou-se contextualizar processos linguísticos e de identidade conexos à condição surda, e, com base nos Novos Estudos de Letramento e de Multimodalidade, identificar cenários de letramentos, para verificar como concorrem para a compreensão das especificidades e da legitimidade dos letramentos surdos e da construção da identidade de “surdo universitário”.

Abstract

This article reflects about the construction of college deaf student's self-representations and contextualizes linguistics and identities' processes related to deaf identity. It identifies literacies' landscapes, through the theoretical support of New Literacies Multimodality studies, in order to understand specificities and the legitimacy of deaf literacies in what concerns to the construction of a “deaf undergraduate” identity.

1) Surdez, Libras e identidade.

A construção dos discursos sobre a surdez investe-se de dados externos, oriundos de uma ótica ouvintista que considerou o surdo, durante muito tempo, como um incapaz, cuja “deficiência” deveria ser tratada, a fim de trazê-lo a uma situação de “normalidade”. Os dados internos desse mesmo discurso, construídos pelo movimento surdo, entretanto, contrapõem o discurso medicalista da deficiência, trazendo à tona a luta pelo reconhecimento da língua de sinais, com representações diferentes das dos ouvintes, e com uma identidade marcadamente visual. Para se compreender o ato de linguagem sobre a surdez, consideram-se, principalmente, as relações entre os sujeitos participantes e as circunstâncias de discurso que propiciaram seu surgimento, isto é, o contexto sócio-histórico.

Como é recente o reconhecimento da Libras como língua e não simples conjunto de gestos, cuja limitação impossibilitaria a “percepção e categorização do mundo”, a construção dos sentidos advindos de um sujeito partícipe de uma sociedade a sofrer suas influências passa por um “processo de transformação e de transação” (GOUVÊA e PAULIUKONUS, 2012, p.59). O primeiro confere significado ao mundo, transformando a apreensão do visto em sentidos que permitem ao sujeito surdo construir um perfil de um EU comunicante (EUc) transformador de um EU enunciador (EUe) antes esperado pela comunidade ouvinte. O surdo, portanto, assume o discurso sobre si, passando de objeto do discurso, a produtor de fala, num movimento de resistência contra a cultura dominante. A partir daí, com a assunção do discurso identitário, revelador de atitudes e propósitos,

Revista Escrita

Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea/RJ CEP 22451-900 Brasil
Ano 2017. Número 22. ISSN 1679-6888. escrita@puc-rio.br

são os ouvintes colocados, nesse processo inicial de luta e de demarcação de espaços, em um lado oposto, mesmo aqueles que atuam em prol da causa surda. E as formações discursivas que surgem estabelecem-se em um campo de tensões, tanto de um lado como de outro, uma vez que os processos constituintes da identidade, sempre dinâmicos e mutáveis, organizam-se em torno de marcações e delimitações erigidas, justamente, no confronto com a imagem do outro, a fim de, neste processo de enfrentamento, derivar traços de identidade que se afirmam na diferença frente ao que se constrói como alteridade.

Em conformidade com uma visão sócio-antropológica da surdez, a possibilidade de o surdo interconectar-se com o externo por intermédio de uma experiência visual engloba aspectos não só linguísticos, mas cognitivos, que contribuem para a formação da identidade sociocultural específica da comunidade surda. Nessa perspectiva, a surdez não configura um problema, mas, ao contrário, é uma forma de ser e de estar no mundo. Desfaz-se, portanto, o discurso clínico da surdez como deficiência e limitação, na medida em que a assunção de uma identidade fortemente marcada por uma língua visual e motora, que prescindia da oralidade, fomenta a capacidade comunicativa e expressiva do surdo, conferindo-lhe a mesma capacidade linguística e cognitiva do sujeito ouvinte.

2) Letramentos surdos: por uma nova percepção

Desse modo, interessa-nos pesquisar os letramentos pelos quais passam os indivíduos surdos na aprendizagem da língua portuguesa como L2 (segunda língua). Adotando a terminologia proposta por Street (2014, p. 171-187), parece-nos que o surdo vivencia uma situação aparentemente dicotômica entre o modelo autônomo e o ideológico proposto pelo autor.

Vejamos: no primeiro modelo, o autônomo, o letramento é considerado como um conjunto de habilidades técnicas e capacidades cognitivas a serem adquiridas pelo aluno. O texto, conforme essa ótica é um produto fechado em si mesmo, desvinculado do contexto. Em salas de aula para alunos surdos, verifica-se, em algumas situações, por parte da maioria dos docentes, a insistência neste modelo de letramento, considerado único e neutro, como meio de levar o aluno a dominar aspectos técnicos associados à leitura e à escrita, em uma perspectiva que desconsidera as relações entre o letramento e as realidades culturais e sociais nas quais o aluno está imerso.

No segundo modelo, o ideológico, o letramento é visto como o desenvolvimento de habilidades linguísticas inseridas em práticas sociais, envoltas por aspectos culturais e históricos. Segundo esse modelo, a metodologia utilizada admite uma concepção sociointeracionista da linguagem, em que o texto deve estar inserido em experiências significativas, em situações reais de comunicação, que partam da vivência concreta do aluno. Tal concepção ideológica de letramento pressupõe situações múltiplas de letramento, frente à diversidade social, cultural e linguística existente no mundo, em

formas distintas de comunicação, muitas delas afastadas da normatividade, mas perfeitamente adequadas às práticas e eventos de letramentos de muitas comunidades.

Podemos considerar, por esse diapasão, a produção de textos pelos alunos surdos, percebendo, em suas práticas e eventos de letramento, situações efetivas de comunicação que funcionam para o grupo que as partilha, no lugar de considerarmos tais estudantes como analfabetos ou analfabetos funcionais. A partir desse princípio, torna-se fundamental, para o professor, perceber e compreender as situações de letramento em língua portuguesa, vivenciadas e partilhadas pelos surdos, em seu cotidiano, em situações informais, inclusive, como no uso de redes sociais e aplicativos de mensagens, por exemplo. Do mesmo modo, observa-se, também no ensino para alunos surdos, uma tendência em se utilizar textos considerados como “autênticos”, contextualizados, que estimulem a construção de sentidos.

Embora os alunos estejam expostos ora ao letramento autônomo — ensino metalinguístico, centrado na gramática, numa linha de aprendizado voltada para ouvintes -, ora ao letramento ideológico, numa concepção sociointeracionista —, eles não só se encontram distantes dos usos normativos da língua, como também, pelo fato de estarem expostos a um letramento transferido por uma cultura dominante com encapsulamento de valores distantes dos seus, demonstram dificuldade de interpretar textos, principalmente pela pouca experiência de leituras prévias.

É interessante ressaltar que as tensões e dificuldades que surgem nos processos de aprendizagem da língua portuguesa para surdos não se circunscrevem a questões técnicas ou cognitivas, mas estão inseridos em um contexto cultural de defesa de uma identidade surda que se delinea na contraposição ao outro, reconhecido como “o ouvinte”. Essa tensão é marcada pela oposição entre oralidade e surdez, entre a língua de sinais e a língua falada. Escrever em língua portuguesa pode ser para alguns surdos um distanciamento de sua identidade, fortemente marcada pelo aspecto linguístico, que se contrapõe à língua oral e escrita.

Nesse sentido, parece-nos coerente apontar a percepção de Gee (2000, p. 02) que categoriza o Discurso como a organização de formas de ser e de estar no mundo, diretamente conexas às questões de identidade. Língua e identidade constituem-se como elementos solidários de uma relação que se retroalimenta. Dessa maneira, refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo deve ser um ato no qual tal relação seja considerada como uma linha-mestra para o *design* dos atos de ensino e de aprendizagem.

Portanto, é mister considerar no processo de ensino da língua portuguesa como L2 para surdos a sua perspectiva ideológica, para retomarmos o arcabouço conceitual de Street, uma vez que princípios tecnicistas não são capazes de dar conta de um processo complexo que engloba os enfrentamentos entre língua, identidade e alteridade. Logo, é fundamental considerar nesse processo elementos metodológicos adequados aos modos de cognição surda, mas, também, os cenários de negociação de identidade que perpassam

os discursos sobre a língua portuguesa, elaborados pelos estudantes surdos, assumindo e considerando o fato dos letramentos serem, para além da dimensão técnica, atos políticos (GEE, 2000, p. 167).

Junto com o aprendizado da língua, absorvemos aspectos culturais, que implicam mudança ou ajustamento na maneira de pensar e no compartilhamento de traços ideológicos, que ultrapassam a aquisição de procedimentos técnicos da língua, o que não justifica um ensino que menospreze a aquisição da estrutura formal da língua alvo. Em relação ao ensino de alunos surdos, a exposição à língua portuguesa tem superado a preocupação com a aquisição, na tentativa de inseri-lo num mundo globalizado, fato de fundamental relevância, na medida em que expande seu conhecimento de mundo, antes bastante restrito. O problema está em relegar, para segundo plano, aspectos formais da língua, com o sentimento de o pouco alcançado pelo aluno surdo ser suficiente, pois muitos docentes ainda têm a ilusão da incapacidade deste estudante. Na verdade, faltam, também, muitas vezes, conhecimento de metodologia de ensino de segunda língua ajustada às especificidades visuais do educando surdo, que é falante de uma língua visual e motora, e necessita ter o seu processo cognitivo, amparado na hipervisualidade, considerado em suas especificidades. Do mesmo modo, cabe ao professor compreender as diferenças estruturais entre a Libras e a língua portuguesa, para melhor entender os processos de letramento do aluno surdo que, como qualquer outro sujeito, ao aprender a L2, tende a transferir a estrutura de sua língua materna para a da língua aprendida, ao conduzir a sua aula.

Nesse sentido, segundo Fairclough (2003, p.100), o discurso pode ser trabalhado tridimensionalmente, numa combinação social, discursiva e linguística, enfocando-se ora aspectos formais da estrutura da língua, ora aspectos interpretativos de sua construção. A condução da aula, portanto, deverá ser da ordem interacional, semiótica, linguística e discursiva (*idem, ibidem*, p.184), havendo um equilíbrio nos pontos a serem estudados.

Esse posicionamento nos leva à propositura dos estudos sobre Multimodalidade, oriundos do campo de estudos da Semiótica Social que concebem uma perspectiva multimodal ajustada às necessidades do aluno e uma mudança na concepção da comunicação em sala de aula, diante de um mundo inserido em um processo intenso de globalização, o qual impõe diferentes paradigmas de comunicação e de letramentos, face às profundas mudanças impostas pelas novas Tecnologias de Informação e de Comunicação, doravante TIC's.

Nessa senda, Kress (2003, p. 1) ressalta uma fundamental diferença presente no que toca aos modos de letramentos. Percebe o autor a transferência de um modelo dominante de letramento fundamentado na escrita e no livro para o de um letramento fundamentado na imagem e na tela. Alinhada a essa percepção, Jewitt (2008, p. 241246) afirma a dissolução de uma percepção fundamentada na ideia do letramento como unicamente conexo à linguagem escrita e pontua a emergência de um universo multimodal que exige múltiplos letramentos para a sua compreensão.

Tais reflexões vão ao encontro da consciência sobre o profundo impacto que esse quadro produz nas relações de ensino e de aprendizagem na sala de aula do mundo pós-moderno. De modo geral, a democratização do acesso aos bens de consumo ligados às novas TIC's criou redes diversas de informação, pautadas no hibridismo e na pluralidade, e franqueadas, entre outros aspectos, pela hipermídia e pelos modelos hipertextuais, em nova configuração, na qual emergem e circulam textos híbridos, em um processo que confere autonomia ao sujeito que os recebe. Este abandona a posição de mero receptor e, com o aparato das novas TIC's, passa também a ser produtor, tornando-se ativo na construção de outros materiais híbridos.

Dessa forma, podemos perceber o delineamento de uma dinâmica *sui generis* nos processos de ensino e de aprendizagem atuais, uma vez que a sala de aula passa a ser um espaço de porosidade em relação a um universo externo de informação, do qual seu aluno participa ativamente, independente da concordância ou não de seu professor. Desloca-se, assim, o professor como sujeito central do conhecimento. Assume-se o aluno como um indivíduo capaz de produzir e de processar informações, transitando entre o conhecimento formal organizado em sala de aula e os constituídos fora desta. Percebem-se práticas identificadas como de *provenance*, isto é, como apropriação de elementos oriundos de determinados contextos para serem usados em situações de comunicação diferentes. Portanto, as salas de aula já sofrem o impacto da multimodalidade e do multiletramento, devendo o professor tomar consciência dessa situação e considerá-la em sua *práxis* pedagógica.

As ideias acima defendidas dizem respeito ao aluno surdo, evidentemente, uma vez que ele também se insere neste contexto pós-moderno. De forma geral, o surdo faz uso amplo e cotidiano das novas TIC's. A prática da *provenance*, por exemplo, pode ser frequentemente encontrada nas produções de sujeitos e comunidades de surdos nas redes sociais. Como exemplo, podemos citar as imagens utilizadas pela comunidade surda na defesa da educação bilíngue, as quais representam os líderes surdos como super-heróis das histórias em quadrinhos e dos filmes comerciais americanos (ALBRES; SANTIAGO; LACERDA, 2015).

Esse é um dado fundamental para a escolha e a organização metodológica das aulas de Língua Portuguesa como L2 para surdos. Do mesmo modo, a consciência de que o letramento não se circunscreve ao aspecto da escrita, mas configura-se como múltiplo é fundamental, legitimando formas de acesso ao conhecimento através da visualidade, do espaço e do movimento, que são importantes para o processo de cognição surda. Reconhecer e legitimar a imagem como texto é um passo importante para pessoas cuja língua não tenha como modalidade predominante a escrita – como é o caso dos surdos, cuja *sign writing* não é amplamente usada, pela maioria, no cotidiano. Legitima, ainda, a própria produção cultural surda, reconhecendo a literatura surda, mesmo em seu registro visual. Diante do universo acadêmico, no qual predomina a visão da escrita normativa como forma legítima de letramento, a ampliação do olhar sobre a questão dos letramentos

surdos é um instrumento de resistência importante para os universitários surdos. A percepção do letramento como uma instância ideológica e do deslocamento da predominância do texto escrito para a imagem como modo dominante de letramento amparam, teoricamente, essa resistência.

3) Letramentos e autorrepresentações surdas no Ensino Superior

Dentro do cenário pós-moderno acima delineado, tencionamos refletir de que maneira alunos surdos matriculados em cursos de Pedagogia Bilíngue produzem discursos acerca das formas de acesso ao conhecimento produzido pela mediação acadêmica superior e abordam a questão da autorrepresentação como universitários provenientes de uma minoria linguística e cultural. Mais especificamente, interessa saber como se delineou o aprendizado da língua portuguesa como L2, a fim de compreender caminhos indicativos do desenvolvimento de sua competência leitora e escritora, que permitam traçar trilhas metodológicas apropriadas para seu ensino. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, através da qual foram recolhidos dados para análise, através de questionários em língua portuguesa, entrevistas, além da observação no dia a dia em sala de aula da disciplina Língua Portuguesa como L2, com onze universitários surdos.

Nessa perspectiva, pretende-se, na linha semiolinguística de Charaudeau (2008), ressaltar sentidos conexos ao construto psicossocial dos discursos, por intermédio das características linguísticas, formais e semânticas do discurso, transparecendo a relação entre a tríade língua/linguagem/identidade, que, especialmente no caso do surdo, revelase complexa, dada as representações serem construídas na sua L2. Ou seja, a alteridade discursiva que se impõe é partícipe de modo tangencial à dimensão nacional, pois o surdo compõe um grupo que utiliza uma língua visuo-espacial, que escapa ao eixo interdiscursivo sócio-histórico dos falantes de língua portuguesa.

O surdo concebe-se como um sujeito clivado, formado por uma imagem dissonante de como ele se vê e como é visto pelo universo hegemônico ouvinte no qual se encontra inserido. A condição cultural e identitária específica da comunidade surda, portanto, é perpassada por modos de socialização específicos, que conferem nova representatividade a ser construída num contexto bilíngue.

Os atos de comunicação, transparecidos nos questionários, conforme podemos verificar no gráfico 1, vão ao encontro das diferentes vozes circulantes sobre a surdez: aprendizado tardio de língua portuguesa e L1; vivência em espaços comunicativos de exclusão em escolas inclusivas, e de inadequação (seja em virtude de metodologia ou privilégio da L1) em escolas especiais.

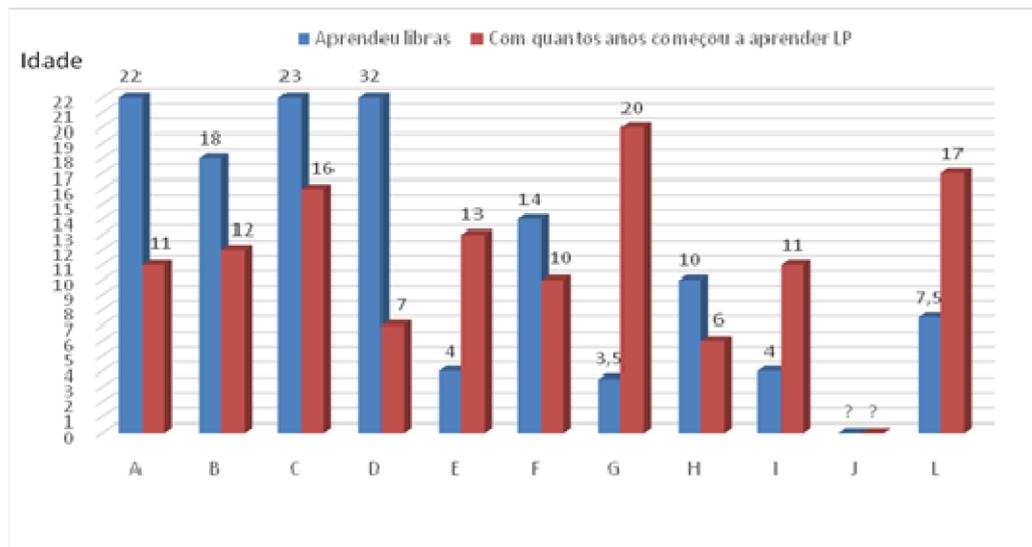


Gráfico 1

Em relação à aplicação dos questionários, como algumas perguntas não foram bem compreendidas pelos alunos, estes foram reaplicados em sala de aula, para que os discentes pudessem, sob a orientação docente, respondê-las. Mesmo assim, algumas respostas não puderam ser aproveitadas, mas permitiram novas leituras provenientes de explicações em Libras. Esse momento foi basilar na leitura desse ato de linguagem, pois desencadeou relatos de história de vida, pessoal e escolar, entremeando vida e língua, em narrativas, de maneira geral, marcadas por dificuldade e sofrimento, tanto em relação à família, como ao entorno.

As respostas dos graduandos entrevistados acerca da importância da leitura em Língua Portuguesa para a aquisição e desenvolvimento da escrita nesta língua foram quase unânimes, conforme demonstra o gráfico 2. Entretanto, dois alunos destacaram o fato de “*Libras ser fundamental e que os surdos conseguem entender a língua portuguesa, mas têm de estudar muito*”. Ou seja, eles endossam o discurso militante em prol da causa surda sobre o reconhecimento da Libras como língua, garantida em lei desde 2002, e, ao mesmo tempo, colocam em segundo plano, ou até mesmo menosprezam, o estudo da Língua Portuguesa, a língua oficial dominante no país, apesar de serem universitários e dos letramentos acadêmicos superiores serem, em larga escala, orientados a partir desta língua.

Posicionamentos como esse nos levam a identificar uma espécie de redoma a circundar grupos surdos na sociedade, já que, pela ausência do hábito da leitura, tendese a não ler notícias, o que gera uma limitação no acesso às informações. Muitos sujeitos surdos acabam acessando, apenas, temas confinados a fatos cotidianos acessíveis através da Libras. Assuntos muito veiculados pela mídia, como Olimpíadas, impeachment da presidente, entre outros, por vezes, são trazidos para a sala de aula, mas debatidos com

pouca profundidade, em virtude da ausência de leituras em língua portuguesa e de materiais traduzidos para Libras.

Essa resposta dissonante, portanto, revela hipóteses aventadas pelos alunos citados que não se confirmam. Para captar o sentido da pergunta, é necessário ativar um conjunto de representações coletivas que faltam ao surdo, justamente pelo seu histórico de vida, de dificuldades enfrentadas na comunicação, e pelo pouco acesso às informações, em virtude de sua L1 ser uma língua visuo-espacial, sem escrita.

A história de luta da comunidade surda em prol da legitimação do uso da Libras em contexto escolar, em escolas especiais, relega à língua portuguesa o status de segunda língua. A concepção bilíngue de educação, pelo menos no contexto onde ocorreu a pesquisa, ainda não é apreendida pelos alunos como o estudo de duas línguas. O sentimento que transparece é o de repúdio à língua portuguesa, numa espécie de abolição dos grilhões impositivos do oralismo e, conseqüentemente, de aceitação da sua condição de surdo. O orgulho de ser surdo perpassa o alijamento da língua portuguesa.

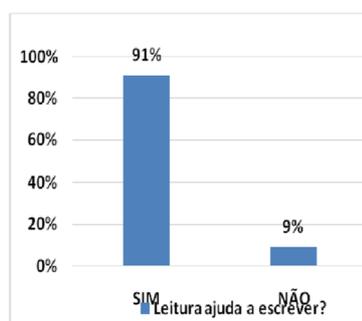


Gráfico 2

Não há dúvida de que a Libras é fundamental como meio de comunicação, apreensão de sentidos e constituição do sujeito surdo, sendo esta uma língua plena, completa e capaz de, como qualquer outra língua, levar ao pensamento complexo e abstrato. No entanto, essa percepção não impede a tensão vivenciada pelos estudantes surdos no Ensino Superior, ao se verem em ambientes nos quais a Libras, muitas vezes, não é reconhecida como língua acadêmica, e nos quais a escrita é uma forma privilegiada de comunicação. Isso deflagra outra questão a ser repensada: a falta da língua portuguesa como L2 consolidada prejudicaria a leitura de textos acadêmicos, essenciais para a formação discente, que não pode ser construída sob a ótica única e exclusiva da tradução da fala do docente para Libras.

A ausência de saberes compartilhados, portanto, interfere negativamente nas circunstâncias do discurso no dia a dia da sala de aula. Esta, mesmo com a utilização da Libras, ocorre lentamente em virtude de “os signos não se constituírem em unidade autônoma” sendo estes “atualizados a cada ato de linguagem, na dependência dos filtros de saberes do aluno interpretante” (CHARAUDEAU, 2008, p.32). A forma como a leitura é realizada, pareada com a L1, conduz a uma interpretação única e absoluta do signo, na

qual o sentido perfaz-se na soma entre eles e não resultante de uma combinação, fruto de um contrato social a fixar o estatuto semântico do significante em função das circunstâncias do discurso.

Assim como ocorre com os ouvintes, a presença da família é fundamental na condução dos estudos. Apesar de a maioria dos pais serem ouvintes, saberem ler e escrever, poucos auxiliam no aprendizado da língua, atendo-se apenas como suporte em uma ou outra tarefa. E, como era de se esperar, os alunos inseridos num contexto atuante família/escola apresentam mais desenvoltura no manejo da língua.

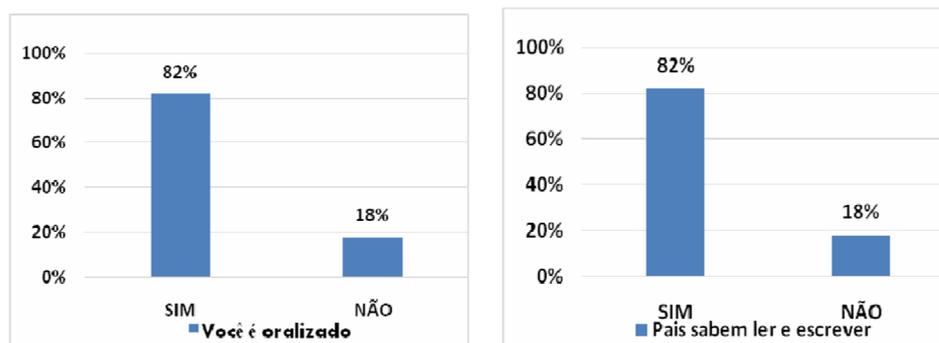


Gráfico 3

Um ponto interessante a ser repensado é a relação entre oralização e melhor desempenho em L2. De forma empírica, acreditava-se que os surdos oralizados apresentavam uma estrutura do português mais condizente com o padrão da língua. No entanto a maior parte dos alunos pesquisados, em grande parte oralizados, ainda se encontra num estágio de interlíngua muito forte. Embora realizem leitura labial, quando se expressam, utilizam sua L1, ou seja, os padrões estruturais da língua não estão sendo incorporados. Essa leitura pode auxiliar na interpretação, uma vez que o aluno pode estar familiarizado com o núcleo metadiscursivo (NmD) vigente em determinado contrato social, o que favoreceria a apreensão do sentido em consonância com o aspecto dual do signo: qualificação referencial versus funcionalidade.

Em relação às escolas, inclusivas ou especiais, as respostas do questionário evidenciam metodologia inadequada no ensino de L2 durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pois alunos universitários já deveriam apresentar maior desenvoltura em relação à língua portuguesa. Há um descompasso entre leitura e escrita e, de maneira geral, os resultados são mais satisfatórios naquela, sendo esta subjugada. Há um sentimento generalizado de contentamento com os pequenos avanços do aluno, configurando a máxima: o pouco basta! Não entraremos no mérito das escolas inclusivas, mas chama a atenção os alunos surdos, provenientes de escolas especiais, não apresentarem um desempenho melhor na escrita da língua portuguesa. Parece estarmos vivenciando a ressaca da conquista da Libras em ambientes escolares, uma vez que esse marco triunfal dispensaria o aprendizado da escrita em L2, já que se conquistou o direito de se fazer

provas em L1, conforme o Decreto 5626/2005: “orienta quanto ao reconhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua, no sentido de adequar o ensino e as avaliações relativas à escrita observando-se esse aspecto, inclusive adotando avaliações em Libras” (Relatório MEC/SECADI, 2014, p.8). Isso, apesar de no relatório estar explícita a propositura do aprendizado da língua portuguesa como L2 ao surdo,

as abordagens, os métodos e as técnicas adequados para o ensino de L2 devem ter como ponto de partida as competências e as habilidades, exigidas em qualquer avaliação a que se submetem os brasileiros que querem avançar no conhecimento e nos saberes, exigidos pelo mercado de trabalho (RELATÓRIO MEC/SECADI, 2014, p.12).

Observa-se em sala de aula um sentimento de utilização da LIBRAS para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, produção e promoção da identidade surda, além do seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

Uma pergunta bastante representativa feita aos alunos entrevistados foi “como é ser um universitário surdo?”. A maioria das respostas revela uma ausência de preocupação com o futuro, fato corriqueiro também entre alunos ouvintes. Isso transparece ser a conquista de um curso superior ainda novidade, além de não trazer a certeza de uma formação que conduza a um escopo, como um emprego com status superior a serviços gerais, realidade em muitas de suas vidas. Só uma aluna afirmou ser “importante estudar para ser futura pedagoga”. Alguns ressaltaram a dificuldade em ler textos, ou a oportunidade de estudar e se relacionar com pessoas. Mas 36% não responderam. O silenciamento e a exposição, vistos como estratégias do discurso, que podem controlar verdades e sentidos, aqui evidenciam ausências de formações discursivas que refletem experiências sociais de um grupo social duramente silenciado durante tantos anos.

Os efeitos relativos à identidade advindos dessa pergunta, associados a uma conversa em Libras, permitiram delinear, mesmo que de forma tênue, trajetórias históricas de sentidos presentes na construção da alteridade surda.

O surdo universitário começa a se constituir a partir de representações sobre sua diferença, de uma forma plural, num espaço construído para eles, mas onde também circulam ouvintes. Isso significa um espaço de tensão, de relação de poder, cujo modelo de identidade é arquitetado na confluência de significações tanto de representação surda quanto ouvinte. A relação ouvinte/surdo, todavia, traz um aspecto positivo na formação e transformação deste, pois estar em um ambiente de ensino superior implica estabelecer por intermédio da linguagem processos históricos sociais que ressignificarão o discurso da formação para o trabalho.

Ao solicitar aos entrevistados que identificassem uma imagem que simbolizasse seu processo de construção como universitário surdo, houve diferentes produções de sentidos, como “flor”, “árvore”, “bebê”, “cofrinho”, “panela de pipoca”, “escada”, “tartaruga” e “duas crianças abraçadas sorrindo”. A noção de crescimento e de ascensão através da educação não se desvincula da ideia de fragilidade. De qualquer modo, percebe-

se nas imagens elencadas a alusão à ideia de transformação, fruto de um processo, geralmente lento. A flor e a árvore são elementos naturais e prontos, mas que precisaram passar por um contínuo crescimento, como a ideia do cofrinho, que alude a uma persistente aquisição pelo esforço, tendo como foco a recompensa futura; o bebê alude para um caminho que ainda se inicia e que pode, por ser tão frágil, não se realizar como promessa. A escada aponta para a ascensão, não indicando o início ou o produto pronto, mas a necessidade do movimento, que aparece, na imagem da tartaruga, como demorado, porém existente. Ao contrário da panela de pipoca, que remete a uma transformação profunda e rápida. A imagem das duas crianças abraçadas sorrindo parece-nos bastante interessante, pois remete à ideia de encontro, de realização e parceria possibilitadas pela inserção no ambiente universitário. Essa imagem se contrapõe às demais por se afastar da noção de esforço.

Esses signos visuais representariam as formas como os graduandos surdos se veem na realidade concreta do ensino superior, e trazem à tona ideias de crescimento, transformação, aprendizagem, lentidão, quebra de isolamento. São índices da construção de elementos de uma identidade, possível no processo de socialização entre pares e de confronto à alteridade, também como forma de resistência linguística e cultural.

Assim, acreditamos que uma graduação em universidade bilíngue, na qual a Libras seja a língua de instrução, configura manancial profícuo para encontro com a construção da própria identidade, numa integração psicológica do surdo consigo mesmo (BRITO, 1993, p.56). A construção do pensamento interno, conforme Conrad (APUD, BRITO, 1993, p.56), possibilitado pelo uso de uma língua, fornece ao surdo uma “representação linguística interna” – *input* necessário à elaboração do discurso–, desempenhando função importante na organização psicológica do indivíduo. Segundo Brito (1993, p.57), a dificuldade de comunicação gera distúrbios “cognitivos, psicológicos e neurológicos”.

Se analisarmos as imagens construídas pelos alunos, verificamos que elas são ainda um pouco infantis, à exceção da escada, associada à escalada e ao sucesso. Essas imagens nos traduzem o quanto o conhecimento, por parte dos alunos surdos, ainda está sendo elaborado, não podendo esquecer que se constituem no seio de relações de poder assimétricas, revelando estruturas dialéticas estabelecidas através de discursos que contrapõem as comunidades de ouvintes e surdos, fazendo emergir confrontos relacionados aos elos entre língua e poder.

É fato que o saber linguístico proporcionado pela língua portuguesa funciona como forma de poder. Desse modo, torna-se imperativo o uso da língua de sinais, a fim de propiciar, ao surdo, conhecimentos que extrapolem os adquiridos formalmente por intermédio da leitura. O contato face a face, por exemplo, permite ao surdo entrar em contato com convenções sociais fundamentais para construção de saberes necessários para a vida em comunidade que, ao se somar aos adquiridos na educação formal, na escola, formarão seu conhecimento de mundo. A língua de sinais, gesto-visual, codifica o mundo

de maneira específica, proporcionando ao surdo o desenvolvimento de aspectos culturais próprios a sua comunidade que diferem dos ouvintes. Cabe salientar que não existe uma única língua de sinais, mas várias, cada uma representativa da cultura de um grupo específico, à semelhança das línguas orais, servindo de suporte para a estruturação do pensamento.

Isso nos remete a uma questão básica: quando a L1, Libras, foi adquirida? Há um período natural para a aquisição da linguagem e a falta de uma língua prejudica a “organização psicossocial de um indivíduo” (QUADROS, 1997, p.85). Observamos entre os alunos diferentes níveis de produção em L2 que estão diretamente associados à idade de contato com a L1 e às estratégias de aprendizagem da L2. Percebe-se que os graduandos que apontaram melhor aquisição da Língua Portuguesa como L2 adquiriram Libras como L1 ainda muito novos, até os quatro anos de idade. Pode-se inferir a relação direta entre a aquisição de Libras como L1 e a de Língua Portuguesa como L2. Alinhado a essa percepção, nota-se que os graduandos que adquiriram Libras tardiamente apresentaram maiores dificuldades na aquisição de LP como L2.

A aplicação do aludido questionário aos graduandos surdos pressupunha a interpretação de perguntas curtas e diretas, mas a ausência de domínio de convenções semânticas e pragmáticas, além das morfológicas e sintáticas, prejudicou o entendimento, mesmo tendo as perguntas sido interpretadas em Libras. A falta de um conhecimento para servir de suporte e de comparação dificultou a comunicação, transparecendo a tríade discurso, história e memória na educação de surdos. O discurso construído por eles evidencia, em sua maior parte, uma formação de saberes ainda em construção, porém dissonante do lugar que ocupam – o ensino superior. Isto é bastante compreensível, entretanto, ao levarmos em conta o fato da inserção do surdo no ensino superior no Brasil ser, ainda, incipiente, não se configurando como de acesso amplo e tradicional. Todavia, com a atual legislação e a formação de graduandos surdos ocorrendo de modo mais abrangente, espera-se a complexificação desse quadro em um futuro próximo.

Referências

ALBRES, N.; SANTIAGO, V.; LACERDA, C. Interações em redes sociais e as representações sobre a liderança da comunidade surda em textos verbo-visuais.

Calidoscópio. Vol. 13, n. 2, p. 201-209, mai./ago., 2015.

BRITO, L.F. **Integração social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel editora, 1993.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse. Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

GEE, James Paul. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. BARTON, *et alli*, **Situated Literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, Vol. 32, What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum, p.241-267, 2008.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

PAULIUKONIS, M. A. L., GOUVÊA, L. H. M. Texto como discurso: uma visão semiolinguística. Rio Grande do Sul: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 8 - n. 1 - p. 49-70 - Jan. /jun. 2012.

QUADROS, R.M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. In:

www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513. Acesso em 5/05/2015.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação, São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

