

**BILINGUISMO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
REDISCUTINDO ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS
VOLTADOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)**

Gláucia dos Santos Vianna (UFRJ)

glauciaviannadoc@gmail.com

Daniele Barboza Moura (UERJ)

danidbmoura@gmail.com

Ana Paula Lima Santos (UFRJ)

aluaplim@yahoo.com.br

Aline Mattos Canary Pina (FME)

RESUMO

Oficina, palavra de origem latina que existe no léxico da língua portuguesa desde o século XIV. Designa o local onde se produzem ou se reparam manufaturas ou produtos industriais. Por extensão passou também a significar fábrica, loja de confecções, estúdio, laboratório. As *oficinas pedagógicas* por sua vez, referem-se a estabelecimentos ou espaços destinados a promoção do desenvolvimento de aptidões e habilidades mediante atividades laborativas programadas. Dessa forma, o propósito primeiro desta oficina volta-se para a formação prática de profissionais afeitos à educação de Surdos, propondo como estratégias de treinamento, atividades pedagógicas do cotidiano escolar em contexto bilíngue, em que o ensino do português adquire o *status* de segunda língua. Com base nessa perspectiva metodológica de ensino, os participantes em treinamento serão convidados, não somente a conhecer ou explorar os materiais disponibilizados, mas, contudo, tomar parte em um ambiente verdadeiramente propício ao ensino de segunda língua para surdos, de cujas inúmeras atividades práticas desenvolvidas, serão os reais participantes. Cabe ser ressaltado que, no decorrer da oficina serão garantidas a compreensão de algumas teorias concernentes ao ensino bilíngue no que diz respeito a surdos, assim como o acesso a determinadas metodologias específicas de ensino de L2, de forma que fique evidenciado.

Palavras-chave: Bilinguismo intercultural. Educação de surdos. Material didático. Português segunda língua. Ensino de L2.

1. Alfabetização e letramento no contexto da surdez

Os conceitos de alfabetização e letramento ainda são motivos de reflexões e debates. De acordo com Soares (2004), a *alfabetização* é a aquisição do sistema convencional da escrita, enquanto que o letramento é o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2002, p. 3). Porém, não basta saber decodificar; é preciso compreender a leitura e a escrita dentro do contexto em que estão inseridos.

Corroborando com Soares, Gee (1990, p. 3) afirma que tal qual a língua, não tem sentido discutir-se letramento fora dos discursos onde se inserem. Há diferentes estilos e vernáculos que são utilizados para fins específicos e que são ligados de forma complexa

em diferentes discursos¹⁰. Os modos de usar a linguagem constituem as práticas de letramento, pois de acordo com cada ocasião o indivíduo será capaz de adaptar-se às situações a que serão expostos, constituindo-se o conjunto de práticas sociais que contemplam os modos de falar, interagir, pensar, avaliar e acreditar (Cavalcanti, 2003, p. 107).

Entretanto falar de alfabetização, no contexto da educação de surdos, ainda é uma questão delicada, pois o ato de alfabetizar está relacionado à aquisição – grafema/fonema, ao ato de aprender a ler e a escrever a sua língua. Porém, quando estamos diante de um aluno surdo, outra realidade emerge. De acordo com Sánchez (2002, *apud* SILVA, 2004):

Os surdos não poderiam nunca ser colocados como alfabetizados. É evidente, é irrefutável, que para se alfabetizar é preciso ser ouvinte. Porque, como alguém que não ouve e que, portanto, não pode discriminar os diferentes traços distintivos, e talvez, nem sequer conceber os sons da fala, poderia correlacionar os sons a letras e vice-versa? (SANCHEZ, 2002)

Desta forma, no que diz respeito à alfabetização de surdos, compartilho da concepção de Sánchez (2002), uma vez que devemos considerar que os processos de aprendizagem da escrita por um ouvinte são distintos. Ambos estão expostos aos processos de letramento, mas a alfabetização deve ser relacionada apenas ao ouvinte.

1.1.O letramento em contexto bilíngue

A educação de surdos, nos últimos anos, tem sido alvo de muitas reflexões, em especial, o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para comunidade surda. A criação da Lei de Libras (Lei nº 10.436 de 2002) proporcionou o início das discussões relativas à condição de ser bilíngue, o respeito às particularidades linguísticas e o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam atentas às especificidades do aprendiz surdo.

No Brasil, estudos preocupados com a realidade escolar do surdo (LACERDA & LODI, 2009; LACERDA et al., 2013; LODI et al., 2002, 2004; PEREIRA, 2009; QUADROS, 2004; SALLES et al. 2004, entre outros) procuraram identificar dificuldades no processo de aprendizagem da segunda língua e buscaram apresentar propostas possíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levassem em consideração a realidade linguística do aprendiz.

Dentre os trabalhos existentes, destaco as publicações: *Ideias para ensinar português para surdos* e *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica – volumes I e II*. A primeira é destinada aos profissionais que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental e que queiram desenvolver propostas na perspectiva de educação bilíngue. A segunda apresenta no primeiro volume, reflexões acerca da situação linguística e cultural do surdo, situando o ensino de português como segunda língua para os surdos no âmbito de políticas de idioma e da legislação vigente da educação nacional. O segundo volume propõe oficinas temáticas voltadas para o ensino de língua portuguesa para surdos, exemplificando algumas etapas da elaboração, a aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. As propostas são destinadas a alunos com nível intermediário do português e abordam questões gramaticais e de leitura e produção de textos.

De acordo com Hall (2006), a língua, enquanto sistema social e não individual, pressupõe a necessidade de interação com o outro para que seja significada. E quando se

¹⁰ Trecho original: “Language makes no sense outside of Discourses, and the same is true for literacy. There are many different “social languages” (different styles of language used for different purposes and occasions) connected in complex ways with different Discourses.”

trata do surdo inserido neste sistema social, a língua portuguesa ganha um lugar de destaque. De acordo com Vianna (2010, p. 17), a *escrita* representa um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se as chances de integração no mundo ouvinte e o acesso sistemático à rede de informações no meio social, tendo em vista que vivemos em uma sociedade na qual a leitura e escrita são fundamentais.

Mas a questão não é apenas saber ler e escrever. Como disse Paulo Freire (In: GADOTTI, 1996) “Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.

A citação de Freire (1996) nos remete a um conceito bastante discutido nas propostas educacionais para ouvintes e que vem ganhando destaque em pesquisas na área de educação de surdos (LODI, 2002, 2010; HARRISON, 2009; LACERDA, 2002; 2010), que é o conceito de letramento (definido no item 5.4).

Entretanto, o fato de os surdos, de um modo geral, serem usuários de uma língua visoespacial, favorecendo oportunidades de vivências visuais, dúvidas a respeito do letramento de surdos ainda são frequentes. De acordo com Fernandes (2006), o letramento na língua portuguesa, para os surdos, deve estar relacionado ao significado que essa língua assume nas práticas sociais. Para isso, é necessário pensar práticas de letramento que estejam relacionadas à especificidade do surdo, e que propiciem desenvolver habilidades para lidar com as informações, estabelecendo relações com o cotidiano através de ações colaborativas e criativas, tornando significativo o processo de letramento.

Porém, Botelho (2002), afirma que os processos de escolarização, no caso dos surdos, não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. Em geral, a preocupação da escola, especialmente nas escolas em que o aluno surdo é incluído, é fazer com que o aluno leia e escreva em português, como um mero receptor de informações. Corroborando com Botelho (2002), Karnopp (2009, p. 57) argumenta que “o ensino da língua portuguesa apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelos alunos”. A autora afirma ainda que em algumas escolas as produções textuais dos surdos são classificadas como “erradas” e como “não textos”.

Sabemos que o letramento ultrapassa as habilidades de codificar e decodificar signos escritos e visuais. Ser letrado presume que a pessoa saberá se relacionar nas diferentes situações sociais, cotidianas ou não, que contemplem leitura, oralidade/sinalização e escrita, de modo a participar ativamente dessas práticas.

Assim, se faz necessário propiciar práticas de letramento que contemplem o uso da língua em sua amplitude, reconhecendo-a como mediadora de ações sociais. De acordo com Kleiman (2010), as práticas de letramento devem levar em consideração as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem.

Atualmente, os surdos contam com alguns recursos tecnológicos, que proporcionam situações de letramento como o celular, que possibilita a comunicação a partir de mensagem de texto (sms), os computadores, o acesso à internet, possibilitando a produção de mídias em libras, as interações via webcam, a troca de e-mails, o bate-papo, televisão que oferece a opção de legenda oculta para os programas de TV que disponibilizam esse recurso, intérpretes em espaços culturais e peças de teatro (ainda em pouquíssimos espaços e esporadicamente). Esses recursos devem ser reconhecidos pelo professor como su-

portes valiosos para o desenvolvimento de práticas de letramento, pois possibilitam compreender a língua em diversos contextos.

2. Português como L2 para surdos

O ensino de língua portuguesa para surdos é um tema que tem sido amplamente discutido à luz de diferentes perspectivas teóricas (QUADROS, 1997; FERNADES, 2006; RIBEIRO, 2006, 2013, entre outros). Segundo Lacerda & Lodi (2010, p. 143), durante muitos anos, acreditou-se que as dificuldades apresentadas pelos surdos no processo de leitura e escrita em língua portuguesa estavam relacionadas ao déficit cognitivo causado pelo acesso tardio à linguagem. Hoje, sabemos que, em geral, a dificuldade de aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa está relacionada à aquisição tardia da libras.

Com a criação da Lei de libras, passou-se a refletir sobre o ensino de PL2 a partir de uma proposta bilíngue em que o aluno tivesse acesso às duas línguas: libras, enquanto língua de instrução, e a língua portuguesa a partir da perspectiva do ensino de segunda língua. Nessa proposta, a língua de sinais é compreendida como

a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos. O processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e o ensino e aprendizagem da L2 realizado como língua estrangeira (LODI & LACERDA, 2009, p. 145).

Entretanto, essa realidade, em algumas instituições, ainda é utópica. A falta de conhecimento da libras, por grande parte dos professores, dificulta a elaboração e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a apropriação da leitura e escrita da língua portuguesa. Além disso, há casos em que os alunos surdos chegam à escola sem ter uma língua estruturada, dificultando o acesso e a aprendizagem da segunda língua, ou então, ocorre que o professor, por desconhecer as especificidades do surdo, acaba utilizando as mesmas estratégias pedagógicas do ensino de português como língua materna. Assim, temos duas grandes implicações a respeito da aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita: a primeira diz respeito ao desenvolvimento da libras como primeira língua, e a segunda à formação de professores.

Sabemos que o ensino da língua portuguesa é um direito assegurado ao surdo, porém, esse direito envolve questões políticas e de cunho sociocultural que ultrapassam os limites legais. Por exemplo, a aquisição da libras como primeira língua: uma família de ouvintes que recebe o diagnóstico de que seu filho é surdo, não necessariamente, irá aceitar que ele tenha acesso a uma língua que preenche todos os requisitos de uma língua natural, talvez essa família prefira que seu filho seja oralizado, ou implantado. Temos então uma questão de identidade social e ideológica. A família passa a ver o filho sob uma perspectiva patológica e muitas vezes, acaba buscando uma “cura”. A tentativa de normalização, em alguns casos, prejudica a aquisição de uma língua materna, causando possíveis déficits cognitivos e prejudicando o que seria o desenvolvimento de uma L2.

No que compete à falta de conhecimento por parte dos professores, é preciso que haja uma compreensão de que a libras não é a versão sinalizada do português, e sim uma língua, como outra qualquer, que possui uma estrutura própria. Por ser uma língua visoespacial, o professor poderá desenvolver estratégias, a partir de experiências visuais, que possam favorecer o acesso, por parte dos alunos surdos, aos conteúdos relativos à segunda língua.

Recentemente, pesquisadores surdos (VILHALVA, 2004; PERLIN & STROBEL, 2009; ASTUTO, 2010) vêm discutindo na área dos estudos surdos culturais¹¹ o desenvolvimento de uma *Pedagogia Surda* (em algumas publicações já é utilizado o termo pedagogia visual, ou bilíngue), contrária à Pedagogia denominada por eles de “ouvintista”¹². Segundo Astuto (2010, p. 26), a pedagogia surda propõe resgatar a emancipação cultural dos surdos, a subjetividade do sujeito surdo e a história da cultura e da comunidade surda. Assim, além de ser uma proposta educacional, é também uma luta político-linguística e educacional, que tem por objetivo discutir práticas, visando o respeito à singularidade dos surdos. Entretanto, a autora afirma que para o desenvolvimento e a implantação da pedagogia surda é necessário ter a presença de profissional surdo com formação educacional e/ou pedagógica, o reconhecimento da identidade surda, considerar a libras como principal meio de instrução e comunicação, valorizando-se a cultura, arte e a literatura surda.

Atualmente o número de surdos nas universidades vem crescendo, mas ainda de forma tímida, principalmente nas universidades públicas. Além de casos de surdos que conseguem iniciar o curso, mas não concluem pela falta de intérpretes e por dificuldades com a segunda língua, vestígio de uma escolarização repleta de lacunas, que em sua maioria reflete a aquisição tardia da língua materna. Porém, o número de profissionais com formação para atuar nas escolas, com o objetivo de desenvolver a tão sonhada pedagogia surda ainda é muito restrito.

3. Considerações finais

É importante perceber na escrita surda elementos que permitam compreender a textualidade e a discursividade envolvida em um processo de construção ditado pela lógica da língua de sinais. As dificuldades encontradas por sujeitos surdos no uso da modalidade escrita da *língua-alvo*, antes de constituírem um impedimento para a compreensão de seus textos, podem representar uma *pista*, uma *referência* da forma como constroem sentidos no uso de uma segunda língua.

Se, portanto, a escola não compreende a rede de fatores que corroboram para a produção de um texto escrito por surdos, nunca terá os instrumentos necessários para avaliar a produção do seu aluno, muito menos para orientá-los. Compreender um texto, ou avaliar o seu grau de coerência e coesão implica saber que todo o processo de construção depende não somente de suas características internas ou superficiais, mas dos múltiplos conhecimentos dos usuários dessa modalidade escrita. É justamente todo esse conhecimento de mundo que define as estratégias a serem utilizadas na sua produção.

Muito ainda pode e deve ser realizado na tentativa de se modificar o cenário da escolarização de surdos no Brasil. A oficialização da libras, obviamente, consistiu em um enorme passo em direção à novas perspectivas educacionais e sociais para toda a comunidade surda, prevendo a presença de intérpretes em escolas, repartições públicas e estabelecimentos comerciais. Assim também foi modelo educacional bilíngue, que desponta no cenário de renovação atual como uma forma de se rediscutir e redesenhar a história da educação de surdos em nossa sociedade.

¹¹ Os estudos surdos formam um campo de pesquisa voltado para os discursos sobre os movimentos e a comunidade surda, a língua de sinais, a história e os artefatos culturais, arte, literatura, narrativas, identidades surdas e pedagogia dos surdos (ASTUTO, 2010).

¹² Skliar (1998 [2012]) utiliza esse termo para referir-se à visão patológica da surdez, aos treinamentos auditivos e à crença de que o surdo deve ser curado, tendo como modelo o ouvinte.

A proposta de se pautar o desenvolvimento linguístico e educacional em um modelo bilíngue abre um leque de expectativas positivas junto a educadores e educandos surdos, de que grandes mudanças poderão ocorrer. A implementação adequada do bilinguismo nas redes educacionais, aliada às políticas públicas capazes de assegurar a satisfatória gestão da abordagem educacional, oportuniza ao surdo a devida acessibilidade à cultura, à história e a historicidade da comunidade surda. Escolas bilíngues hoje despontam como potenciais instituições aptas a desenvolver uma educação para surdos sustentada por experiências globais a serem organizadas por meio do pluralismo cultural e linguístico vivenciado por esses indivíduos. Sustentado pela UNESCO¹³, o verdadeiro desenvolvimento do conhecimento humano está alicerçado sobre quatro pilares básicos de sustentação, que são o aprendizado do *conhecimento*, o aprendizado de como *fazer* o conhecimento, o aprendizado de como *viver juntos* e, finalmente, o aprendizado de *ser cidadão*.

Torna-se imperativo ressaltar que a questão cultural do surdo no que diz respeito à construção de cidadania perpassa por questões densas ao desenvolvimento humano, tais como as diferenças humanas, o multiculturalismo, a construção da identidade e os impactos linguísticos e educacionais gerados na comunidade. O atendimento a tais questões, dentro de um modelo filosófico-educacional destinado a surdos, possibilita a construção de um novo paradigma escolar apto à compreensão de diferentes formas de desenvolvimento individual.

Apesar de haver um lugar para a Cultura Surda e também um lugar para a cultura ouvinte, não há fronteiras entre ambas, tendo em vista o fato de serem complementares e convergirem para a formação de cidadãos brasileiros. A interface e o convívio das duas culturas constituem cenário multicultural, no qual não há melhores nem piores, há apenas, *diferentes*. (SALLES, 2004, p. 53)

Afirmamos que é possível desenvolver estratégias e práticas que atendam aos surdos e suas especificidades linguísticas. O que falta são maiores esclarecimentos acerca da libras, e do ensino de língua portuguesa como segunda língua, proporcionando a compreensão da condição bilíngue do sujeito Surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. (Orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 105-124.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1997].

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GEE, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. 3. ed. London and New York: Routledge, 1990.

¹³ Education for All International Coordination. *UNESCO leads the global Education for All movement, aiming to meet the learning needs of all children*. Disponível em www.unesco.org

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraçira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KARNOPP, Lodernir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de diálogo. In: LODI, Ana Cláudia B. (Org.). *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* [s/l.]: Cefiel; Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em:

<http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf>. Acesso em: 10-01-2014.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 04-01-2014.

LACERDA, Cristina B. F. de. (Org.) *Tenho um aluno, e agora?* São Carlos: UFSCar, 2013.

LODI, Ana Cláudia B. (Org.) *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Leitura, escrita e surdez*. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodernir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Alexandre do A. A língua que me basta: português e libras em contexto intercultural. In: MEYER, Rosa Marina de Brito; ALBUQUERQUE, Adriana (Org.). *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2002, 2 vol.

SILVA, Roberval Teixeira. *Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngue para surdos*. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 01-01-2014.

VIANNA, Gláucia dos Santos. *Aspectos de coesão textual na escrita de surdos: a formação de cadeias tópicas*. 2010. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Programa de Pós-Graduação em Linguística, Rio de Janeiro.

