



DIÁLOGOS ENTRE A LÍNGUA DE SINAIS E A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NO ENSINO DE LITERATURA COM ALUNOS SURDOS

Alessandra Gomes da Silva

Resumo

No artigo, temos como objetivo discutir a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da língua portuguesa escrita, em contexto bilíngue de educação de surdos, do Ensino Básico. Nosso interesse de análise estará voltado, sobretudo, para o uso destas línguas na construção das narrativas literárias, buscando compreender o modo como se articulam tanto para a produção de sentido como alguns de seus possíveis recursos estéticos. Para tanto, baseamo-nos na exposição e análise de características da Libras e da língua portuguesa, como segunda língua, propondo alguns diálogos com outros trabalhos da área. Por fim, argumentamos a favor de uma maior produção de textos literários em língua de sinais (próprios ou traduzidos) para que os alunos surdos sejam imersos a narrativas bilíngues em diferentes gêneros e suportes.

Palavras-chave: Libras, língua portuguesa, surdez, narrativa literária

Abstract

In the article, we aim to discuss the presence of Brazilian sign language and Portuguese language written in a bilingual context of deaf education, in Basic Education. Our interest in analysis will focus on the use of these languages in the construction of literary narratives, trying to understand how they are articulated both for the production of meaning and some of its possible aesthetic resources. Therefore, we are based on the exhibition and analysis of characteristics of Libras and the Portuguese language, as a second language, proposing some dialogues with other works of the area. Finally, we argue in favor of a greater production of literary texts in sign language (own or translated) so that deaf students are immersed in bilingual narratives in different genres and supports.

Key words: Portuguese language, deafness, literary narrative sign language

1.Introdução

Este trabalho corresponde a um recorte de dissertação de mestrado em Letras/Literatura, pelo programa de pós-graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-Rio. No artigo, temos como objetivo discutir a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da língua portuguesa escrita, em contexto bilíngue de educação de surdos, do Ensino Básico. Nosso interesse de análise estará voltado, sobretudo, para o uso destas línguas na construção das narrativas literárias, buscando compreender o modo como se articulam tanto para a produção de sentido como o uso de possíveis recursos estéticos.

Inicialmente, destacamos que durante um bom tempo de nossa história, os sujeitos com algum tipo de deficiência, incluindo a surdez, foram, segundo Rocha, “reféns de uma lógica de eliminação física ou social, não sendo considerados humanos, e, sim, seres castigados pelos deuses” (ROCHA, p.16). Ainda de acordo com a autora, foi a partir do século XVI, com o advento do Humanismo e posteriormente do Racionalismo, que gerou uma tentativa de reabilitação dos surdos, tentando ofertar a esses sujeitos socialização e educação. Podemos citar como exemplo dessa mudança de comportamento sobre a forma como o surdo deveria ser conduzido no filme “O garoto selvagem”, também lembrado por Rocha, (ROCHA¹, p.16). Nesse relato, podemos perceber como foi ainda elaborado o paradigma clínico, conforme a visão de muitos profissionais que lidavam no campo da surdez na época. Desse modo, trocava-se a ideia religiosa de castigo dado por Deus para uma ‘cura’ agora proposta

¹ Segundo anotação feita por Rocha, p. 16: Jean-Marie Gaspar Itard (1775-1838) era médico e trabalhou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris durante 38 anos. No ano de 1798, foi encontrado, numa floresta ao sul da França, um menino de 12 anos presumíveis, chamado Victor de Aveyron, que não falava, não respondia a estímulos sonoros e apresentava graves comprometimentos emocionais. Itard se interessou pelo menino que, a seu pedido, fora conduzido ao Instituto dos Surdos de Paris, sob sua tutela. Para Itard, seu estado era derivado de seu isolamento. Em 1970, o cineasta François Truffaut dirigiu o famoso filme “*L’Enfant Sauvage*” sobre o trabalho de Itard com o menino de Aveyron.

pelo ‘deus’ ciência, vinculada amplamente a um discurso médico de ‘normalidade’. Para tais sujeitos, então, o surdo deveria ser reabilitado, ou seja, treinado para a aquisição das línguas orais, aproximando-se ao máximo do padrão ouvinte, tido como ideal. Tal visão aparece ilustrada em inúmeras obras de arte.

Nesse sentido, durante muito tempo a forma de comunicação natural dos surdos foi denominada mímica ou gestos. Tal meio de comunicação sempre foi considerado importante para garantir uma interação com o indivíduo surdo, mas era tido somente como uma etapa necessária para a aquisição da língua oral, ou uma forma alternativa para o contato com tais indivíduos quando a aquisição oral não fosse possível. Foi a partir dos trabalhos de Stokoe (1919 - 2000), que se percebeu que ‘tal mímica’ representava uma língua. Desse modo, deu-se início a uma grande empreitada que visava comprovar o estatuto linguístico da língua de sinais e provar que ela não correspondia a uma versão deficitária das línguas orais. Antes, equivalia a um sistema próprio de comunicação que também apresentava as mesmas características das demais línguas, apesar de modificar drasticamente o canal utilizado, já que corresponde a uma língua gesto-visual. Algumas dessas publicações são citadas até hoje por diferentes correntes linguísticas, e acarretaram uma série de políticas públicas que paulatinamente passaram a abarcar a comunidade surda também em grupos linguísticos minoritários, processo complexo e ainda em curso nas mais diferentes esferas sociais.

Com isso, tornaram-se mais evidentes as transformações nos modos de pensar a surdez e colocam em cena o inevitável diálogo entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita no cotidiano dos surdos. Nesse contexto, como destacam inúmeros pesquisadores da área, não se trata de escolher uma ou outra língua, mas garantir-lhes o acesso a ambas, sabendo que cada uma terá

uma função específica na vida desses sujeitos (Skliar (1998), Favorito (2006), Maher (2007), entre vários outros). Tal afirmativa aparece, por exemplo, em Quadros e Schmiedt (2006)

No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.13)

Para tentar garantir que esse ensino bilíngue seja ofertado aos alunos surdos, foi criado, em 2014, pelo próprio Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), um grupo de trabalho e discussão sobre o tema. Tal grupo foi formado por diversos profissionais da área, sejam surdos e ouvintes, a fim de propor subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa em nosso país. Dados do documento apontam que há um total de 74.547 alunos surdos na Educação Básica, desses 51.330 encontram-se matriculados no Ensino Fundamental, sendo que somente 8.751 chegaram ao Ensino Médio e já há uma constante evolução no número de matriculados na Educação de Jovens e Adultos, chegando a 9.611 alunos. Com isso, podemos inferir uma clara dificuldade dos alunos surdos em avançar na escolarização básica, acabando por aumentar o quantitativo de alunos nos cursos noturnos.

Nesse contexto, diferentes pesquisas evidenciam uma falta de política linguística que assegure um desenvolvimento satisfatório desses alunos. Consideramos política linguística como “um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade” (BRASIL, 2014, p.7). Ela irá, portanto, “determinar decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística” (BRASIL, 2014, p.7). No caso dos surdos, envolverá estratégias de



produção e difusão tanto da Libras como L1, como do Português como L2. Desse modo, neste artigo, reiteramos que procuraremos compreender como se desenvolve essa proposta de bilinguismo, por meio do conhecimento de algumas características dessas línguas, cujo diálogo torna-se inevitável no contexto estudado. Optamos, assim, por tentar descrever e analisar algumas funções dessas línguas que estarão presentes durante todo o processo de escolarização dos alunos surdos, tendo como base, sobretudo, seu uso em narrativas literárias.

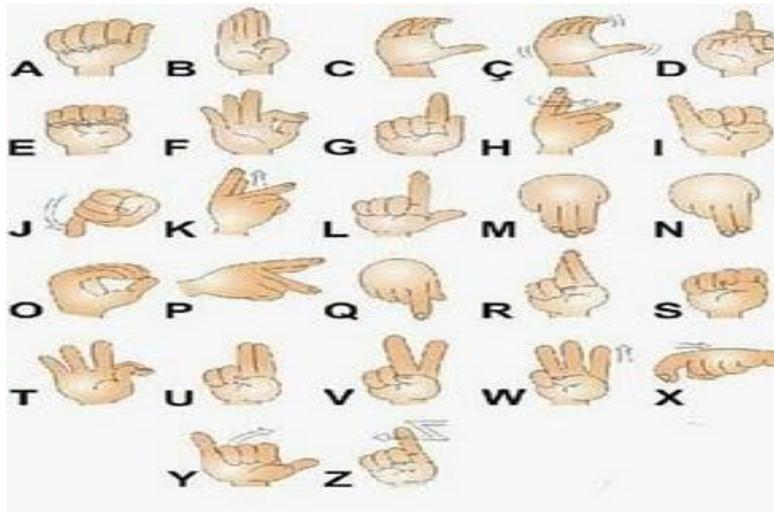
2.A Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Pensamos em relacionar aqui os modos de transposição da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa, buscando uma análise envolvendo o trabalho com a literatura, por isso achamos que seria pertinente destacarmos alguns elementos que são mais frequentemente debatidos acerca da estrutura da língua de sinais. Não nos cabe aqui uma extensa descrição do funcionamento das línguas de sinais, mas achamos necessário abordar algumas informações que garantam uma noção básica da estrutura desse sistema linguístico aparentemente tão diferenciado, quando comparado às línguas orais. Optamos, assim, por abordar questões que estejam mais relacionadas aos componentes acionados para a construção das narrativas em Libras, interesse do presente artigo.

Começamos por esclarecer que a Libras é a denominação dada para a língua de sinais do Brasil. Tal língua é composta por diferentes elementos, a começar pelo que chamamos de alfabeto datilológico ou alfabeto manual. Geralmente, o alfabeto manual representa o primeiro contato com a língua de sinais em ambiente formal de ensino. Este alfabeto faz parte da língua, mas não

é a língua de sinais em si, correspondendo a uma simples transcrição das palavras para a Libras, sem levar em consideração a gramática dessa língua. Ele apresenta uma representação manual para cada letra do alfabeto, correspondendo a um total de 27 configurações. Por meio do alfabeto manual, ocorre a soletração das palavras das línguas orais para as línguas de sinais. Os alfabetos manuais também não são exatamente os mesmos em comparação entre diferentes países e podem ser mais utilizados em casos em que os surdos dominem mais a leitura e escrita da língua oral em questão.

Figura – Alfabeto Manual ou Datilológico²



(Figura 1: reprodução do alfabeto manual)

Assim, o alfabeto é utilizado para a datilologia de nomes de pessoas, ruas, objetos ou palavras que ainda não possuem um sinal correspondente (BRITO, 1998).

² Disponível em: Confederação Brasileira dos Surdos, <http://www.cbsurdos.org.br/libras.htm> . Acessado em: 03/01/2016.

Já os sinais (BRITO, 1998) propriamente ditos são os equivalentes em língua de sinais ao que denominamos palavras ou itens lexicais nas línguas orais auditivas. Segundo a autora,

o sinal é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros (BRITO, 1998, p. 5).

Os parâmetros mais comumente analisados na formação dos sinais são: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação – e, para alguns autores, como Brito (1998), o uso de expressões faciais e/ou corporais. Nesse contexto, salientamos que a Libras possui as mesmas divisões gramaticais para seu estudo que as línguas orais (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica – BRITO, 1998). Desse modo, uma diferença básica entre as línguas de sinais e as línguas orais reside no modo de combinação desses itens gramaticais para a formação de palavras e frases. Isso porque enquanto nas línguas orais há uma disposição linear dos elementos de composição dos vocábulos, nas línguas de sinais, por sua vez, há uma simultaneidade e mesmo uma sobreposição de categorias gramaticais na realização dos enunciados linguísticos. Além disso, podemos perceber a importância das expressões faciais e corporais que também podem funcionar como elementos gramaticais nas línguas sinalizadas.

Posto isso, destacamos que os sinais podem ser divididos em dois grandes grupos: sinais icônicos e sinais arbitrários. Isso acontece fundamentalmente por a Libras ser uma língua gesto-visual, assim ela possui traços de iconicidade que lhes são familiares. Tal fato pode ser explicado pela natureza do canal perceptivo que manifesta traços do referente (HALL et al., 2004, p.84) o que não

poderia ocorrer em línguas orais auditivas em que o conteúdo nada faz referência ao significante, como no exemplo da palavra árvore³, aqui proposto em diferentes línguas, sendo português, inglês e francês, respectivamente.



(Figura 2: sinais da palavra árvore em diferentes línguas)

No exemplo, podemos ver uma proximidade nas diferentes línguas de sinais, que seguem uma representação icônica para o sinal de árvore. Assim, tem-se uma das mãos que serve como apoio à outra que realiza o movimento. Tem-se ainda o antebraço que lembra o tronco de uma árvore e a mão que, por sua vez, faz referência à sua copa. Isso pode gerar uma aproximação entre as línguas de sinais, facilitando o aprendizado entre surdos que utilizam esse meio de comunicação. O mesmo acontece quando um ouvinte começa a aprender a língua e se depara com sinais que se assemelham a palavras conhecidas. Também é interessante notar que mesmo os sinais icônicos podem se modificar, de acordo com a percepção de cada grupo social. O mesmo sinal de árvore na

³ Segue um link para um dicionário no qual há a tradução para línguas de sinais de vários países: <https://www.spreadthesign.com/us/39507/tree-%7Barbre-american-english-french>. Acessado em 03/01/2016. Há ainda um argumento de que a língua de sinais francesa tenha contribuído para o surgimento da língua de sinais dos EUA e ambas tenham influenciado a brasileira, podendo ter, assim, alguns sinais mais parecidos.

Língua de sinais utilizada na Índia e em italiano são bem parecidos entre si e lembram o crescimento de uma árvore por uma outra visão.



(Figura 3: outros sinais para árvore)

Nesse contexto, o sinal de árvore baseia-se na representação de seu tronco, com um movimento de baixo para cima, como uma árvore em desenvolvimento, o que seria um modo de traçar uma iconicidade diferente do sinal anterior para a mesma palavra. Nesse contexto, reforçamos ainda que o fato de apresentar sinais próximos não significa que haja uma língua de sinais universal, pois cada grupo possui uma língua com uma estrutura própria e bastante diferenciada.

Por outro lado, há também uma grande quantidade de sinais imotivados, chamados sinais arbitrários, ou seja, que não necessariamente façam referência ao elemento externo à língua. Nesse contexto, podemos diferenciar o uso de termos não icônicos na língua de sinais por meio do exemplo da expressão “alugar/aluguel”, que nas mesmas línguas anteriores ficariam bem diferentes.



(Figura 4: Sinais para alugar/aluguel)

Como já mencionado, os sinais arbitrários não fazem menção a nenhum referente exterior, além de ser em número bem maior que os sinais icônicos e podem nos ajudar a perceber como as línguas de sinais podem ser e são bastante diferentes entre si. Além disso, um sinal icônico pode facilmente tornar-se arbitrário no decorrer do tempo, uma vez que a sua relação com o referente pode deixar de ser aparente. Nesse sentido, podemos contestar alguns ‘mitos⁴’ relacionados às línguas de sinais, tais como, a língua não teria uma organização gramatical e que estaria atrelada às línguas orais.

⁴ Silveira (SILVEIRA, 2012, p.2), a partir de Quadros, Pizzio & Rezende (2009), sintetiza e contesta seis mitos mais comentados acerca das línguas de sinais, a saber: 1 – A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos; 2 – Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas; 3 – Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais; 4 – A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral; 5 – As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes; 6 – As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_30_49_3002-7310-1-PB.pdf. Acessado em 07/01/2016.

Como podemos perceber, a estrutura da língua de sinais é bastante diferente em sua organização, possuindo uma gramática com características específicas, mas com a mesma complexidade de qualquer língua oral. Por sua vez, no tocante à ausência de sinais para determinados conceitos, podemos compreendê-la a partir da necessidade de que tais concepções façam parte da comunidade surda para que os novos sinais sejam, então, criados. Tal fato é comum em qualquer língua, uma vez que sempre que surge um novo conceito dentro de uma comunidade linguística é criada uma nova palavra para designar tal termo. Diferentes estratégias são utilizadas para esse fim, dando origem ao que denominamos neologismos. No caso da língua de sinais, é ainda recente seu estímulo e difusão, assim, muitos sinais ainda serão criados ou disponibilizados para que possam ser consultados. Isso acontece geralmente com um implemento da produção de dicionários e gramáticas.

Há ainda uma categoria a ser explorada, sobretudo, quando buscamos compreender formas de narrar em língua de sinais, tal categoria corresponde ao que denominamos classificadores. Segundo Castro e Quadros (2010), há vários tipos de classificadores que também podem desempenhar diferentes funções nos enunciados. Aqueles que nos interessam mais envolvem a descrição de objetos e de pessoas, seja “som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados” (CASTRO e QUADROS, 2010, p.71). Tal recurso é bastante explorado na transposição da língua portuguesa para a Libras, na tradução e produção de histórias por contadores surdos. Há ainda outras categorias de classificadores que desempenham funções gramaticais, quando associados principalmente a verbos. Tais elementos podem ser melhor observados quando contextualizados.

A narrativa em língua de sinais também utiliza o recurso dos gestos que podem ser divididos em dois tipos: pantomimas e gestos convencionais. Tais categorias se diferenciam do sinal, pois há uma preferência do contador de história em encenar a narrativa, substituindo, ou exagerando, um determinado sinal comum à língua, por uma dramatização do que será contado. Para Castro e Quadros (2010), a confusão se ‘cria’ porque tais recursos coincidem com a modalidade da língua e passam a ser ‘confundidos’ como elementos da própria língua, o que não aconteceria nas línguas orais auditivas (CASTRO e QUADROS, 2010, p.63) que utilizam outro canal.

Mais uma vez, torna-se importante alertar sobre tais categorias, uma vez que funcionam como recursos a serem explorados pelos diferentes contadores de história em seu cotidiano. Essa desconfiança no uso de tais elementos ocorre porque outro mito a respeito das línguas de sinais é de que elas seriam apenas mímicas ou que não seriam suficientes para expressar conteúdos abstratos, não sendo possível seu uso para discussões políticas, filosóficas, ou mesmo, estéticas. Tais questões foram, no âmbito dos estudos linguísticos, amplamente debatidas e refutadas, mas ainda, infelizmente, podem gerar dúvidas em meios não acadêmicos, ou ainda em acadêmicos não especializados.

Segue, portanto, um pequeno exemplo de como os diferentes recursos podem ser apresentados:

Língua Portuguesa	Libras	Libras Classificadores	Mímica / Pantomima
Lápis	 <p>Sinaliza Lápis</p>	 <p>Indica a forma do lápis: grosso, liso, etc.</p>	 <p>Indica a ação de escrever</p>
Bola	 <p>Sinaliza bola</p>	 <p>Indica a forma e/ou textura da bola: grande, de listras, etc.</p>	 <p>Indica a ação de brincar ou jogar bola.</p>

(Figura 5: Tabela recursos Libras. Fonte: CASTRO, N. e QUADROS, R., 2006, p.66)



Podemos perceber que há diferentes meios para contar uma narrativa em língua de sinais, em função das habilidades e dos interesses dos contadores, já que tais estratégias intervêm no modo como a história será contada, quais elementos serão mais ou menos marcados, dando um ritmo próprio ao texto. Outro fator seria levar em consideração o grau de letramento em Libras daqueles que participam da interação. Isso acontece porque, como sabemos, nem sempre os surdos tiveram acesso à língua de sinais, o que poderia justificar, por exemplo, o uso maior de classificadores e mesmo da pantomima em determinadas situações. Um exemplo de produções em Libras de textos complexos são as diferentes traduções literárias da Editora Arara Azul. Nela, vemos livros como *O cortiço* (Aluísio Azevedo), ou *Alice no país das Maravilhas* (Lewis Carroll). Há ainda a produção teórica *Pensamento e Linguagem*, de Vygostky (1934/2008) traduzida para a Libras pelo INES.

Vamos analisar ainda outra característica importante que abrange o uso do espaço na Libras, tendo como base a sua utilização na construção narrativa. Nesse contexto, segundo anotação feita por Leal (2011), que estudou modos de referência utilizados por alunos surdos em textos narrativos, há uma preferência na transposição para a língua de sinais pela utilização do discurso direto. Isso porque, segundo a autora,

(...) a orientação que se dá ao texto em LIBRAS é basicamente dêitica (isto é, o corpo do surdo torna-se um “centro dêítico” a partir do qual se orienta a narrativa) e, nas narrações, predomina o discurso direto. Em uma história com dois personagens, por exemplo, normalmente, cada referente será representado como estando dos lados direito e esquerdo do enunciador e, sempre que necessário, o recurso do apontamento indicará a quem se faz referência. Se for o caso de um desses personagens agir diretamente na narrativa, em geral, o enunciador “toma as vezes” de personagem e (...) representa as ações e os diálogos como sendo cada um dos personagens. Esta é

uma clara manifestação de discurso direto, uma vez que é dada a “voz” a cada um dos personagens da narrativa. (LEAL, 2011, p.41)

A preferência pelo discurso direto pode favorecer uma incorporação de características dos personagens pelo contador de história por meio de um tipo de dramatização, que faz com que esses personagens possam ser mais facilmente identificados. A partir dessa característica própria da língua de sinais, podemos compreender a rápida identificação de fragmentos do que está sendo representado na história, ainda que não seja possível compreender todo o texto. Como podemos perceber na explanação proposta, a língua de sinais possui modos de construção textual bastante específicos e diferenciados das línguas orais. Isso não significa uma limitação da língua, ao contrário, tais construções podem ser exploradas de modo bastante criativo a depender das transposições propostas, sobretudo, por contadores de história, especialmente surdos, tradutores de língua de sinais, ou ainda de artistas que utilizam a Libras em suas obras.

Por fim, faremos uma explicação sobre a questão da escrita da língua de sinais. Alguns pesquisadores, tais como Stumpf (2005) e Quadros e Schmedit (2006), defendem que os surdos deveriam ser alfabetizados pelo sistema de escrita de sinais. Um dos sistemas de escrita mais conhecidos chama-se *SignWriting* e foi organizado por Valerie Sutton com uma intenção inicial de anotar passos de dança, em 1974. Ele conta com aproximadamente 900 símbolos, buscando representar graficamente características próprias das línguas de sinais. Com isso, tornou-se possível registrar qualquer língua de sinais sem passar pela tradução de uma língua oral.

Não há, contudo, um consenso mesmo entre os profissionais surdos que ensinam língua de sinais sobre a sua utilização no processo educacional dos surdos. Alguns estudos realizados, sobretudo, no sul do país, a partir de

pesquisas de Stumpf (2005), professora surda brasileira especialista no assunto, têm demonstrado, segundo a própria autora, resultados bastante satisfatórios. Quadros e Schmiedt (2006) também consideram que no Brasil “a criança surda deve “pular” o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido “alfabetizada” na língua de sinais” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.30). A analogia feita pelas autoras diz respeito ao modo como o aluno surdo passa da língua gestual para a escrita do Português sem que tenha aprendido uma representação escrita dos sinais, o que, para as pesquisadoras, seria a ponte necessária entre os dois sistemas linguísticos. Desse modo, as autoras argumentam que utilizar o *SignWriting* poderia contribuir para favorecer o acesso do surdo ao mundo da escrita.

A legislação, no entanto, enfatiza que “a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002), o que provavelmente explique o pouco desenvolvimento de pesquisas significativas sobre o tema principalmente em contexto escolar. Podemos citar como exemplo de narrativa com tradução para a escrita de sinais a “Cinderela Surda”, adaptada e produzida por um grupo de pesquisadores, também do sul do país, chamados Carolina Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa, sendo o último, um pesquisador surdo bastante conhecido por propor adaptações e releituras de clássicos da literatura infanto-juvenil para a Libras.

3.A Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos

Uma vez estudadas algumas características da Libras, torna-se evidente que o ensino de língua portuguesa para alunos surdos deve ser feito de modo diferenciado do contexto de ouvintes, que têm a língua portuguesa como primeira língua (L1), ou mesmo, daquele de língua portuguesa para estrangeiros, ainda que seja também um ensino de segunda língua (L2). Nesse sentido, torna-se necessário ainda uma comparação entre os modos de processamento da informação por surdos e por ouvintes, já que com os surdos essa compreensão se faz com base em um processamento visual.

Sabe-se também que, pela atual legislação brasileira, os surdos passaram a fazer parte de uma comunidade linguística minoritária, tendo o direito a um ensino bilíngue. No caso desses sujeitos, existe ainda um tipo de bilinguismo considerado como compulsório, já que eles são obrigados a aprender a língua oficial do país (língua majoritária) e se tornarem bilíngues. Nesse contexto, diferentes trabalhos abordam políticas linguísticas que visam corroborar esse ensino e questionar relações de poder entre a língua minoritária, Libras, e a língua portuguesa, majoritária, em nosso país, dentre os quais se destaca o de Favorito (2006), que traça um estudo acerca das representações sobre a Libras e a língua portuguesa em contexto de uma escola de surdos.

Destacamos também o trabalho de Maher (2007) que, ao abordar a questão da educação linguística-cultural com foco nesses grupos minoritários, tais como surdos e indígenas, ressalta a relevância de se observar alguns aspectos inerentes a esse processo. Para ela, os principais são três: uma necessidade de politização do próprio grupo, fundamental para a busca de seus direitos; uma legislação favorável a esses sujeitos e a chamada educação do

entorno, visando um respeito às diferenças. A autora segue argumentando que sem uma ‘educação do entorno’ tornar-se-á difícil para os grupos minoritários conseguirem efetivamente exercer sua cidadania. Falta, assim, um maior esclarecimento para que a sociedade possa, de fato, atender as demandas desses grupos e para que ocorra uma maior inclusão social desses sujeitos.

Com base no contexto dos surdos, podemos dizer que tais demandas levam em conta uma valorização da língua de sinais em diferentes contextos e a compreensão de que tais línguas (Libras e a portuguesa – modalidade escrita) perpassam o cotidiano escolar. Nesse sentido, ambas devem ser levadas em consideração em todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem desses alunos. Assim longe de promover um olhar assistencialista para esses sujeitos, busca-se tornar o processo mais lógico e justo com esses alunos.

Ainda de acordo com Maher (2007), estamos muito distantes do que seria realmente um diálogo intercultural. Muitas vezes, nós adotamos monólogos culturais, negligenciando a diferença, afastando tudo o que pode parecer dissonante e nos conservando nas mesmas matrizes culturais, apenas tolerando as diferenças. Segundo a autora, a pluralidade cultural sempre esteve presente no mundo, mas em muitos momentos a escola conservou-se como um lugar à parte, ou seja, sem levar em consideração a diversidade a sua volta. Ainda há uma necessidade frequente de desconstrução das chamadas práticas monolíngues que relegam a língua de sinais a mero instrumento de aprendizagem, como um recurso de ensino.

Para Maher (2007), celebra-se somente o superficial de uma cultura sem atentar para o cotidiano da vida prática, deixando-a engessada e tornando o outro exótico. Por outro lado, pode haver uma tendência a ignorar as contradições internas de um determinado grupo minoritário, acabando por gerar uma idealização de tais sujeitos, elegendo somente um tipo de comportamento

que é tido como experiência autêntica de todo o grupo, mantendo os rótulos sobre esses indivíduos. Desse modo, ela defende que devemos aprender a aceitar o caráter mutável do outro, aprendendo a destotalizá-lo. Só, assim, poderíamos garantir um reconhecimento da complexidade e multiplicidade das expressões culturais e linguísticas existentes em nosso país.

Ainda de acordo com Maher (2007), não podemos ignorar as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e suas condicionantes para não cairmos em equívocos como a de que grupos desprivilegiados não se esforçam o suficiente para que o aprendizado linguístico ocorra. Por conseguinte, podemos perceber o quanto é complexo o contato dos alunos surdos com o texto literário escrito. Isso porque há uma dificuldade histórica com o processo de aprendizado da língua portuguesa por esses sujeitos.

Do mesmo modo, também não é novidade que o aprendizado da língua portuguesa para esse grupo corresponda a um desafio, considerado com relativo fracasso, atribuído historicamente a diferentes fatores, sobretudo, aos próprios alunos, aos professores e à língua de sinais. Parte dos resultados insatisfatórios já foi atribuída ao surdo, considerado menos capaz para o aprendizado linguístico; aos educadores, incapazes de ensinar os conteúdos escolares a esses alunos; à própria língua de sinais, vista como um sistema linguístico rudimentar, etc. A questão é que, nesse processo de atribuição de culpa, o bilinguismo acaba muitas das vezes funcionando como um monolinguismo disfarçado, em que a Libras permanece restrita, como já dissemos anteriormente, à metodologia de ensino, ou melhor, um meio de proporcionar o aprendizado da língua portuguesa escrita.

Como forma de tentar uma organização diferente para o ensino de língua portuguesa aos alunos surdos com base em uma estrutura bilíngue, Freire (1998), ainda no final dos anos 90, elabora o que poderia ser um currículo de

língua portuguesa como segunda língua (L2) para esses alunos, levando em consideração a presença e a importância da Libras. Dentre os elementos norteadores da proposta, destacamos os seguintes objetivos:

- 1) Identificar, no universo que cerca nosso aluno surdo, a existência de mais de uma língua cooperando no sistema de comunicação;
- 2) Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso do português escrito como segunda língua, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
- 3) Reconhecer que o aprendizado de português como segunda língua lhe possibilita acessar bens culturais; (...)

Podemos perceber nos objetivos elaborados pela autora, uma preocupação em explicitar o contato do português com a Libras, funcionando de modo a enriquecer as possibilidades de acesso a bens culturais e a outros meios de comunicação que o aprendizado da escrita pode proporcionar a esses sujeitos. Maher (2007b) denomina esse tipo de bilinguismo como aditivo, no qual “a língua portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo desses alunos sem, contudo, deixar de investir no aumento de competência no uso da língua materna” (MAHER, 2007b, p.72), ou primeira língua. Para ela, esse seria o tipo de ensino mais adequado às minorias linguísticas já que não deveríamos desconsiderar a importância da língua minoritária. A autora destaca que o bilinguismo que envolve minorias costuma ser visto erroneamente como um entrave ao aprendizado da língua majoritária, ao contrário de um bilinguismo que envolve duas línguas de prestígio, como, por exemplo, a língua portuguesa e o inglês, sempre visto de um modo positivo. Para a autora, diferentes pesquisas alertam que o bilinguismo deveria sempre ser visto como algo benéfico aos sujeitos independentemente das línguas em questão.

No tocante ao trabalho com alunos surdos propriamente ditos, Quadros e Schmiedt (2006) aponta a importância das histórias da literatura infantil em língua de sinais e o relato de histórias dos próprios alunos para a aprendizagem da língua portuguesa. Para elas, a utilização artística da língua de sinais ainda não teve um grande espaço nas salas de aula. Os recursos estéticos associados a esse meio de comunicação ainda não fazem parte das estratégias dos professores, na maioria das vezes limitados em seus recursos linguísticos, deixando os surdos iletrados. Para as autoras, aprender a usar a língua também de modo criativo torna os alunos leitores em sinais para que possam ser leitores em língua portuguesa.

Elas acrescentam ainda que há algumas questões que interferem no processo de leitura de um texto em uma segunda língua, dentre as quais, há uma leitura que busca apreender informações mais gerais, centrada naquilo de que trata o texto. Já a segunda leitura adentra por questões mais específicas, buscando pormenores e traçando inferências, por fim, reconhece-se que a motivação também é fundamental para a leitura. Sabemos que por lidar com as emoções dos sujeitos a literatura, desde que acessível a esses alunos, pode contribuir para que eles se engajem na leitura do texto em segunda língua.

Por outro lado, as narrativas literárias em línguas de sinais são ainda produzidas em número bastante limitado. Alguns gêneros como a crônica, à época da pesquisa, não havia nenhum exemplo em língua de sinais, seja traduzido ou criado por surdos, que pudesse ser oferecido aos alunos como um modelo de texto literário. Isso acontece ainda que este gênero seja extremamente comum em escolas, principalmente com alunos adultos.

Do mesmo modo, podemos perceber que os textos literários oferecidos aos alunos estão quase que constantemente em língua portuguesa escrita e têm como objetivo, ainda que não seja a intenção do professor, o aprendizado

linguístico. Nesse sistema, nos perguntamos: qual a estratégia possível para a fruição desse tipo de texto? Sendo a ficção inerente ao ser humano, como proporcionar esse contato com a literatura para aqueles que conhecem o texto literário a partir de uma segunda língua ainda incipiente e com uma leitura que visa basicamente à decifração do código?

Para complicar a situação, os mediadores dessa leitura dos textos literários somos, geralmente, nós, professores ouvintes, responsáveis pela disciplina, e que aprendemos a língua de sinais como segunda língua. Em nosso campo de atuação, percebemos que nem sempre temos uma proficiência satisfatória que dê conta de todas possíveis interações em sala de aula, principalmente se considerarmos aspectos estéticos dos textos que poderiam ser explicitados melhor aos alunos como um modo de enriquecer suas leituras e mesmo de ajudá-los a perceber diferentes recursos da língua portuguesa, além de compará-los ao modo de construção utilizado na Libras. Desse modo, grande parte do acervo cultural literário disponível pode se tornar quase que desconhecido dos alunos surdos.

Torna-se evidente, assim, a necessidade de que tenhamos materiais bilíngues de literatura, tanto traduções de textos literários como um incentivo a produções de artistas surdos em língua de sinais. Há ainda algumas produções de surdos disponíveis em língua portuguesa escrita, tais como *O voo da gaivota* (Emmanuele Laborit, 1993), ou *Léo, o putinho surdo* (tradução portuguesa da obra de Yves Lapalu, 2006), entre outros. Percebemos a necessidade de que, em contexto da sala de aula, os alunos estejam expostos a uma diversidade de experiências artísticas. Pensando em uma escola bilíngue, então, sabemos que estas reflexões devem ser ainda mais frequentes para que tais alunos tenham um contato mais significativo com diferentes experiências estéticas e literárias



que formam nossos aparatos culturais, incluindo diferentes representações da surdez.

Assim, diante dos inúmeros desafios que perpassam a prática de ensino de literatura com os alunos surdos, pensamos que tais reflexões possam vir a contribuir para a produção de estratégias que visem despertar o interesse desses alunos, considerando o trânsito entre a língua portuguesa e a Libras (ou vice-versa). Isso porque ainda são insuficientes as pesquisas que contemplem a sala de aula bilíngue e que possam dar subsídios para a construção de um projeto pedagógico que, de fato, abarque as necessidades e os interesses dos educandos surdos.

4.Considerações Finais

É evidente que, em muitos momentos, utilizamos um discurso, mas nossa prática cotidiana é completamente diferente. Falamos em educação, mas escasseamos as ações e as condições que tornem isso possível. Em nosso caso, também buscamos a formações de leitores, sobretudo, pensando no binômio criticidade e criatividade. Que mecanismos utilizamos, no entanto, efetivamente para esse fim? Neste trabalho, buscamos refletir a respeito de características das línguas de sinais e da língua portuguesa escrita, tendo como base sua análise em narrativas literárias em contexto bilíngue.

Nesse contexto, visamos mostrar a importância de romper uma visão excludente da sociedade, desconstruindo representações estigmatizadas dos surdos. Para isso, argumentamos que os textos que tematizam a própria surdez devem fazer parte desse ensino para que tenhamos outras possibilidades de representações desses sujeitos. Além disso, os recursos oriundos das novas



tecnologias propiciaram uma veiculação em maior escala de textos em língua de sinais. Nesse contexto, acreditamos que as mudanças decorrentes dessas práticas ainda são bastante incipientes. Há um vasto campo de atuação que precisará ser investigado para que possamos ter um conjunto de conhecimentos acerca desse tema. Isso porque pensamos em áreas de produção, traduções, outras possibilidades editoriais, além de como todos esses elementos dialogam com o campo da educação, já que, em nosso país, ainda é bastante preocupante o acesso a bens culturais, sobretudo, tendo como base o grupo dos surdos.

Ressaltamos, assim, a necessidade de um maior número de produções em língua de sinais, em diferentes gêneros literários, para que os alunos possam vivenciar recursos estéticos dessa língua. Um professor, ao traduzir determinado texto, nem sempre conseguirá passar em Libras os recursos os estéticos utilizados pelo autor. Claro que as leituras, sejam com materiais traduzidos ou propostas pelos professores, não são leituras concorrentes, uma vez que sabemos que dificilmente teríamos todos os textos disponíveis em língua portuguesa traduzidos para a Libras. A perspectiva será sempre, portanto, complementar, de diálogo. A produção de literatura em Libras, seja autoral ou traduzida, ainda não dá conta dos primeiros passos desses sujeitos no mundo da leitura, seja em Libras ou em língua portuguesa.

5.Referências bibliográficas

CASTRO, N. P.; QUADROS, R. M. Curso de LIBRAS 1 – Iniciante. 3ªed. rev., e atualizada. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2006.



FAVORITO, Wilma. “O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de surdos jovens e adultos. 2006. 256p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FERREIRA BRITO, L. Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro: UFRJ. Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo. Revista Espaço. n.9, Rio de Janeiro: I.N.E.S. 1998. p. 46-52

LEAL, C. R. Estratégias de referenciação da produção escrita de alunos surdos. Tese de Doutorado. UFRJ/Faculdade de Letras, 2011, 126 f.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o purilinguismo. In KLEIMANA. B.; CAVALCANTI, M. C.(orgs). Linguística Aplicada: faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007b.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na Educação Bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.



ROCHA, S. M. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre Memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. 2009. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SALLES, H.M.M.L et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Programa Nacional de apoio a Educação dos surdos. Brasília: MEC, SEESP, v.1, 2004.

SILVA, A. G. *Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez*. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVEIRA, C. H. *Mitos sobre língua de sinais – discussões com alunos de medicina e fonoaudiologia*. 9ª ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/listao.html>. Acessado em: 07/01/2016

SKLIAR, Carlos. *Bilingüismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos*. Revista Brasileira de Educação, v.8, 1998. (p.44-57)

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: Línguas de sinais no papel e no computador*. Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005.

Identificação da Autora



ALESSANDRA GOMES DA SILVA

Possui graduação pela UFRJ, bacharelado e licenciatura em Letras (português-francês) e suas respectivas Literaturas. É mestre em Letras - Literatura (2016), pelo programa de pós-graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da Puc-Rio, defendendo dissertação intitulada “Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez”. Desde 2006, é professora de Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, atuando nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão. E-mail: aletrasufrj@hotmail.com