

EDUCAÇÃO E SURDEZ: a língua escrita como instrumento de exclusão social

Ezer Wellington Gomes Lima

Língua de fronteira, assim denomino o português, língua escrita que tramita ao meu lado. Não posso dizer que é minha outra língua, pois minha língua é em signos visuais. Perlin (2003, p.16).

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa enveredada no campo da educação de surdos, cujo objetivo foi refletir sobre a importância de se pensar no ensino da língua escrita para esses estudantes. Por meio de um estudo teórico-conceitual, com caráter exploratório, pautado em autores como Senna (2010), Auroux (1992), Delacampagne (1997) e outros, a investigação se justifica pela necessidade de análise da predominância da língua portuguesa como instrumento de poder e canal único de conhecimento, questão que ultrapassa e se contrapõe às determinações legais que fortalecem o reconhecimento da língua de sinais em âmbito nacional. Os resultados alcançados sinalizam que, embora existam trabalhos que defendem o ensino bilíngue para surdos no contexto escolar, muitos desses estudantes ainda são prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural, o que reflete perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem. Diante dessas constatações, destaca-se a necessidade de se (re)pensar os métodos e/ou estratégias mais adequadas ao ensino da gramática da língua portuguesa para surdos, levando em conta os desafios e possibilidades de cada aprendiz.

Palavras-chave: educação especial; estudante surdo; língua escrita.

EDUCATION AND DEAFNESS: written language as an instrument of social exclusion

Abstract

Theoretical review in the field of education for the deaf, whose objective was to reflect on the importance of written language skills in these students schoolhood. Based on exploratory conceptual research, based on authors such as Senna (2010), Auroux (1992), Delacampagne (1997) and others, the survey is justified by the need to properly analyze the predominance of the Portuguese language as an instrument of power and a singular tool of knowledge access, what shall be aggregated to Brazilian legal determinations that empower and recognize signal languages. Survey's results indicate that, although bilingualism in deaf education is defended by several authors, many of these students are still harmed by the lack of adequate stimuli to their cognitive, socio-affective, linguistic and political-cultural potential, which result in considerable losses in written language skills development. In face of these findings, this survey concludes for the necessity of (re)drawing more appropriate methods and/or strategies for teaching Portuguese grammar to the deaf, respecting the limits and possibilities of each learner.

Keywords: special education; deaf student; written language.

EDUCAÇÃO Y SORDERA: la lengua escrita como instrumento de exclusión social

Resumen

Revisión teórica en el campo de la educación para sordos, cuyo objetivo fue reflexionar sobre la importancia del desarrollo del lenguaje escrito en la etapa escolar de estos estudiantes. Con base en una investigación conceptual exploratoria, basada en autores como Senna (2010), Auroux (1992), Delacampagne (1997) y otros, la encuesta se justifica por la necesidad de analizar adecuadamente el predominio de la lengua portuguesa como instrumento de poder y una herramienta singular de acceso al conocimiento, lo que se logre agregar a las disposiciones legales brasileñas que facultan y reconocen las lenguas de señas. Los resultados de la encuesta indican que, si bien el bilingüismo en la educación de sordos es defendido por varios autores, muchos de estos estudiantes aún se ven perjudicados por la falta de estímulos adecuados a su potencial cognitivo, socioafectivo, lingüístico y político-cultural, lo que se traduce en pérdidas en el desarrollo de habilidades del lenguaje escrito. Frente a estos hallazgos, este estudio concluye por la necesidad de (re)diseñar métodos y/o estrategias más apropiadas para la enseñanza de la gramática portuguesa a sordos, respetando los límites y posibilidades de cada educando.

Palabras-claves: educación especial; estudiante sordo; lengua escrita

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o impacto vivido por surdos ao adentrarem a escola, momento no qual se deparam com o despreparo profissional, com materiais didáticos totalmente desconexos com sua realidade e/ou condição de vida e, sobretudo, com as inúmeras dificuldades para acessarem o mundo da escrita (FERNANDES, 2013; LEBEDEFF, 2017; SÁ, PRADO, 2020). A situação descrita caracteriza o que a política educacional nomeia de *exclusão*, fruto de ações internalizadas que fazem o estudante permanecer na instituição escolar mesmo sem aprendizagem. Enquanto isso, a escola ganha destaque e investimentos econômicos, com programas de correção de fluxo, classes de aceleração, classes de reforço, dentre outros.

Frequentar a escola é, de fato, excelente oportunidade para aprender que todos são merecedores de tratamento digno. Entretanto, ao se conceber práticas de ensino que não valorizam a individualidade do sujeito, com sua bagagem cultural e suas experiências particulares, não se permite um ensino igualitário nem um avanço nas discussões que abordam esse espaço como heterogêneo. Desse modo, cada sujeito continuará a percorrer sua trajetória escolar a seu ritmo, dentro de um mesmo tempo, único. Consequentemente, uns dominarão tudo e outros quase nada.

A fim de mostrar os avanços e os dilemas relacionados a essas questões, este texto traz uma análise dos resultados de uma pesquisa de ordem teórico-conceitual, com caráter exploratório, desenvolvida no âmbito do curso de doutoramento. Conforme menciona Gil (2002), as pesquisas exploratórias objetivam a familiaridade do pesquisador com o problema objeto para possibilitar a construção de hipóteses ou tornar a questão mais evidente. Esse tipo de pesquisa possibilita, de um modo geral, reunir grande quantidade de resultados de outros estudos, sejam eles empíricos, dissertações ou teses, a fim de analisar diferenças relacionadas ao mesmo objeto (SENNA, 2003; NASCIMENTO, SOUSA, 2015).

Na tentativa de identificar as contribuições de estudos voltados ao processo de aquisição da língua escrita por estudantes surdos — objeto de interesse dessa discussão —, buscou-se uma variedade de livros, teses, dissertações, periódicos especializados e anais de encontros científicos.

A partir desse levantamento, observaram-se pesquisas voltadas ao fracasso escolar (MATTOS, 1996, 2005; CARVALHO, 2003; DUBET, 2003; CRAHAY, 2013) que revelam

posições semelhantes. Elas descaracterizam a missão de ensinar, do fazer educação para todos e, principalmente, desqualificam o estudante surdo, ao evidenciarem situações de desconforto profundo. De maneira excludente e/ou desumana, essas situações, muitas vezes, acompanham esse aluno em toda sua trajetória escolar. Tais estudos constituem, portanto, uma manifestação de violência produzida pela escola e uma expressão pedagógica da negação do outro como um legítimo outro (MATURANA, 2000). Em Senna (2010), Auroux (1992), Delacampagne (1997), dentre outros, foram encontradas reflexões acerca da efetiva escolarização de surdos em relação ao aprendizado da língua escrita, que se impõe como instrumento único de poder. Tais autores traduzem, em seus estudos, as inúmeras indagações que têm surgido a partir dessa temática, haja vista que, há alguns anos, ampliou-se o consenso sobre o lugar central que a educação ocupa em qualquer estratégia de desenvolvimento social pleno. Paralelamente, observaram-se pesquisas empíricas aplicadas ao tema (GIROTO *et al*, 2010; CAMPELLO, REZENDE, 2014; CASTRO, KELMAN, 2022) as quais sustentam dados relativos ao contexto do estudante surdo no processo de aquisição da língua escrita, ensino bilingue, cultura e identidade surda.

Nessa direção, a pesquisa que deu origem a este artigo vislumbrou dialogar com alguns estudiosos especificamente no que diz respeito a questões que emergem no ensino da língua portuguesa para surdos, mormente no processo de aquisição da língua escrita, concebida como ferramenta de poder.

Ao longo dos anos, a língua escrita tem sido alvo de discussão acerca do uso e/ou (des)uso pelo estudante surdo (QUADROS, SCHMIEDT, 2006). Outro aspecto bastante debatido são as reais possibilidades de o sujeito surdo acessar esse universo de *poder* de maneira que tenha condições de se constituir um sujeito legitimamente letrado, mesmo convivendo diariamente em um universo singular de representação e expressão de um mundo desprovido do som, completamente diferente/distante da maioria da população escolar.

Com base nesses parâmetros, duas categorias são atribuídas a esta discussão em função dos seus objetivos, sendo elas: saber é poder; língua portuguesa e o estudante surdo. Essas categorias se apresentam como elementos centrais no texto com a intenção de pontuar que ainda se propaga o discurso do *saber é poder*. Desse modo, busca-se justificar que dominar a língua portuguesa é fator essencial nas relações de trabalho e, conseqüentemente, na ascensão profissional de um indivíduo. Entretanto, essa visão reforça e exclui cada vez mais as diferenças, isto é, aqueles que não participam desse universo de domínio linguístico.

A primeira categoria, abordada no subtópico a seguir, está restrita a explicações sobre o preconceito velado atribuído às minorias sociais em relação ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o que acaba por desqualificar e segregar os sujeitos da diferença, negando-lhes um aprendizado digno, que respeite suas peculiaridades. No subtópico posterior, intitulado pela segunda categoria, tem-se a seção dedicada à proposição de uma discussão sobre a língua materna e a surdez a partir de um ensino de gramática fechado, baseado unicamente em regras, totalmente distante de atender a necessidades essenciais desses alunos.

SABER É PODER

A discussão proposta tem como norte os seguintes questionamentos: o brasileiro sabe ler e escrever? O que as dificuldades educacionais da população representam em termo de exclusão social? Essas perguntas estão pautadas em aspectos de maior relevância, cujas respostas podem contribuir para a oferta de conteúdos e expressões como *educação de qualidade* ou *democratização da educação e da cultura*, às vezes bem vagas.

Sabe-se que os reflexos históricos referentes à alfabetização no Brasil dificultam respostas imediatas a tais indagações, pois remetem a problemas nada fáceis de se resolver. Na verdade, o que está em discussão são aspectos culturais de um povo, bem como os instrumentos simbólicos por meio dos quais se dispõem a pensar, comunicar-se e agir frente à sua realidade.

Não é novidade que a presença e o uso da língua escrita no âmbito escolar são constantes, por isso costuma-se qualificar esse espaço como representante da cultura letrada, a qual adquire força e representatividade em nível ideológico de um patamar de conhecimentos. Argumenta-se ainda que por meio da língua escrita se tem acesso a conhecimentos fora do contexto imediato. Nesse sentido, cabe à alfabetização o desenvolvimento do pensamento abstrato e crítico.

Diante das circunstâncias relacionadas à desigualdade e às diferenças sociais da educação no país, sobretudo no acesso de apropriação da escrita, Machado e Senna (2012) descrevem esse cenário como sendo a segregação de dois mundos distintos: um sinteticamente orientado pela imposição da cultura moderna, atribuída pela interferência europeia; e outro formado a partir das culturas orais, de origem multiétnica. De acordo com os autores, pode-se dizer que, no Brasil, vive-se uma cultura marginalizada pelo fragmento branco da sociedade, mas não à sua sombra. Na verdade, esses mundos ainda perduram no Brasil contemporâneo, e o entrelugar ocupado pelo povo desde cedo foi marcado pela exclusão.

De acordo com os autores, a escolarização no país, inicialmente, era privilégio somente das aristocracias que partiam para a Europa em busca de formação. Entretanto, a partir do século XIX, quando o estado brasileiro instituiu medidas para a criação de escolas cuja finalidade era criar mão de obra qualificada para os novos meios de produção urbanos, buscou-se construir uma sociedade aos moldes de uma cultura europeia, ou seja, a partir de um modelo de homem cartesiano civilizado, com prejuízo dos traços culturais do povo brasileiro (MACHADO, SENNA, 2012).

Percebe-se que esse viés escolar apoiado na escrita alfabética tem sido interpretado como um obstáculo educativo para aqueles alunos que não possuem uma cultura compatível com a tradição letrada da classe média. Contudo, no Art. 205 da Constituição Federal menciona-se que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Isso impõe o repensar do atual ensino a partir das diferenças, por meio de formas legítimas de produção de conhecimento para a educação.

Diante de tais constatações, que ampliam a discussão acerca do ensino de língua portuguesa vislumbrado unicamente um determinado grupo social do país, Costa e Vescovi (2015, p. 14), em um artigo intitulado *Ainda suspira a última flor do lácio?*¹ descrevem um sentimento genuíno em relação à língua portuguesa: *pura nostalgia do passado, lamento e saudades*. Os autores alegam que, a partir da implementação do sistema pedagógico — construtivista no Brasil —, todo o conhecimento até então existente acarretou a inexorável decadência das letras e da educação no país. Mais especificamente, fazem a seguinte declaração:

Hoje, em meio a ruínas e desolação, ao caos linguístico-gramatical tão sonhado e apregoado por Paulo Freire (1921-1997), maldito pedagogo do Apocalipse, escrevemos essas poucas palavras a respeito da formação do português como língua literária para atender a um honroso convite, feliz, porém imerso na triste constatação do quase absoluto desconhecimento da cultura brasileira/portuguesa

¹ No soneto Língua Portuguesa, o poeta brasileiro Olavo Bilac (1865-1918) escreveu, no primeiro verso, “Última flor do Lácio, inculca e bela”, referindo-se ao idioma português como a última língua derivada do Latim Vulgar falado no Lácio, uma região italiana.

por parte dos estudantes de seu país. Nossa sensação, misto de angústia e solidão, é semelhante a do escritor franco Gregório de Tours (c. 539-594) que, ao redigir sua *História dos Francos* no distante século vi, lamentou (1999 [1. ed. c. 591]: 31): «Maldita a nossa época, pois o estudo das letras está morto entre nós». Lamentamos do mesmo modo: maldita seja nossa época na qual, via de regra, muitos estudantes de letras não sabem escrever, tantos historiadores desconhecem a história, os geógrafos a geografia, os arquitetos a arquitetura, os artistas a arte. Sim, até tu, arte, foi relegada ao lixo experimental do grotesco (COSTA, VESCOVI, 2015, p. 30, grifos dos autores).

A fala citada revela o sujeito nacional como aquele que domina a língua escrita, que, nesse sentido, assume o papel de uma língua absoluta, de instrumento de poder, acima de todo e qualquer preconceito; é a expressão oficial de uma nação. Como se não bastasse, os referidos autores complementam seu discurso declarando abertamente que os saberes voltados ao conhecimento das letras estão instintos, o que suscita críticas sobre os experimentos sociais propostos pela filosofia pedagógica construtivista. Esta, segundo eles, marcou o início de um período que resultou, nacionalmente, no princípio da decadência escolar, do analfabetismo funcional que beira as raias da demência. Justificam ainda que a dificuldade de certos alunos em não compreender os clássicos literários da alta cultura é fruto de uma formação docente irregular. Admitem, sem receio, que “[...] os professores recém-egressos das universidades mal sabem conjugar verbos. Apáticos, sequer anseiam. Vocabulário? Para quê?” (COSTA, VESCOVI, 2015, p. 30).

Ainda sobre o trecho acima, é importante dizer que desqualifica e não reconhece as diferenças existentes no cenário escolar. Além disso, perde-se na abordagem egocêntrica da apropriação de uma ferramenta de domínio próprio de um grupo privilegiado da sociedade. Por consequência, valoriza um só tipo de sujeito escolar, aquele para o qual essa escrita foi instituída, o sujeito cartesiano que parte da racionalidade da ciência, por meio de um único conhecimento legítimo: o conhecimento científico.

É necessário lembrar que a instituição escolar pertence ao imaginário social, por isso, trata-se de algo que está totalmente distante da realidade da população e até mesmo das atuais políticas educacionais. Essa escola, tão bem descrita pelos autores, assim como seus conteúdos, não foi idealizada para homens comuns, ela existe para formar homens civilizados, homens da ciência. Do mesmo modo ocorre com esse sujeito ideal, o homem da razão, que é uma consequência dos pressupostos epistemológicos que procuram controlar o mundo a todo custo, utilizando-se de abstrações capazes de construir ideais.

Conforme se viu aqui, no contexto educacional brasileiro instituiu-se que a escrita alfabética é a única ferramenta que dá razão ao sujeito cartesiano. Por suposto, o indivíduo que não se adequa ao modelo da razão torna-se um sujeito escolar intelectualmente irrelevante. A escola, nesses moldes, não atende sua diversidade e, por esse motivo, permanece sendo um espaço de conflito e segregação.

Mesmo sem abordar propriamente as práticas relacionadas ao ensino a partir de Freire (1921-1997), a visão de liberdade do pedagogo, altamente criticada por Costa e Vescovi (2015), merece posição de destaque na fala dos autores, pois trata-se de uma matriz que atribui sentido à prática educativa, a qual se efetiva por meio da participação livre e crítica do aluno, rompendo, portanto, com a escola opressora e tradicionalista. Essa visão estrutura um movimento de educação popular e para todos.

LÍNGUA PORTUGUESA E O ESTUDANTE SURDO

Ao tomar por base o trabalho educacional com pessoas surdas, observa-se que a dificuldade maior ao lidar com a questão da linguagem escrita repousa ainda em uma compreensão limitada a respeito dessa linguagem e de sua importância em relação ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer aluno. Ademais, verifica-se a inadequação de propostas metodológicas de ensino da língua portuguesa para surdos, principalmente no processo escolar inicial, que ainda se baseia no trabalho com ouvintes, ou seja, em um estudo por meio de sons, o que revela total despreparo das escolas na busca de um ensino verdadeiramente igualitário.

É importante pontuar que ainda se propaga o discurso do *saber é poder*, justificando-se que dominar a língua portuguesa é fator essencial nas relações de trabalho e, conseqüentemente, na ascensão profissional de um indivíduo. Essa visão, entretanto, reforça e exclui cada vez mais as diferenças, isto é, aqueles que não participam desse universo de domínio linguístico. Afinal, como é possível negociar o acesso das crianças surdas, por exemplo, à língua escrita se elas não participam cultural e socialmente desse universo?

Não há dúvida de que se deve ensinar a gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, embora se concorde que “[...] ela em si não ensina ninguém a falar, ler e escrever com precisão” (ANTUNES, 2007, p. 53). Logo, é dever da escola ensiná-la oferecendo condições adequadas aos alunos em sua heterogeneidade, de maneira que tenham competência necessária para valer-se de acordo com cada situação existente.

Pode-se afirmar que o ensino de gramática nas escolas acontece de forma vaga, devido à aplicação de métodos puramente conceituais, sem nenhuma significação para muitos dos alunos, o que, por sua vez, distancia a relação entre a teoria gramatical e a prática textual. A primeira, aplicada ao ensino como “[...] uma disciplina abstrata e teórica, extremamente sofisticada e suscetível de argumentação” (AUROUX, 1992, p. 87), está totalmente fora de parâmetro. Por conseqüência, o desprezo das peculiaridades relacionadas a essa prática provocará nos estudantes um desinteresse profundo pelo estudo da língua, por não assimilarem o conteúdo ministrado em sala de aula. O resultado disso são frustrações, evasão e reprovações, fatores que reforçam em muito o preconceito linguístico em nossas escolas.

O ensino da língua portuguesa, sobretudo para os surdos, pensado a partir e unicamente de regras, ou seja, pela gramática pura, está longe de ser um instrumento de aprendizagem. Dessa maneira, geram-se danos gravíssimos ao processo de escolarização dessas pessoas. Conforme Delacampagne (1997, p. 64):

[...] quer se trate de uma palavra, quer de uma língua, a gramática não tem que ser explicada. Ela tem simplesmente que ser descrita, a fim de ser compreendida por seus usuários. E compreender uma gramática quer dizer compreender alguma coisa cuja evidência salta aos olhos, já que se trata de um simples modelo a seguir.

Com base nessas palavras, é importante ressaltar que as regras gramaticais apresentadas em um ensino fechado, nas aulas de língua portuguesa, não devem ser trazidas como verdade única, absoluta e acabada, antes, porém, os conceitos devem ser relativizados, para que se alcance as diferenças existentes na escola. O ensino da gramática não deve, portanto, ocorrer somente para proteger ou conservar a composição da língua, mas para auxiliar o aluno no conhecimento de sua própria língua materna, possibilitando-lhe a apreensão das características essenciais que pertencem à sua cultura. Desse modo, mesmo em suas diferenças, os alunos estariam imersos em um estudo harmonioso na relação entre o ensino da gramática normativa e a contextualizada, sem descartar as nomenclaturas, terminologias e regras.

De acordo com Auroux (1992, p. 29), não se deve esquecer que “[...] as grandes transformações dos saberes linguísticos são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem”. Sendo assim, a gramatização torna-se “[...] o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

O chamado processo de gramatização surgiu a partir do distanciamento da reflexão linguística entre a língua e sua utilização concreta. Foi efetivado através do desenvolvimento de tecnologias de apropriação da linguagem que, efetivamente, excluem do pensamento linguístico a reflexão sobre os contextos sociais ou as situações de enunciação. Por essa perspectiva, o ensino da gramática está para além de um aglomerado de regras, trata-se, na verdade, conforme o autor em destaque, de um processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua. Deve-se aceitar, então, que:

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntos na competência de um mesmo locutor (AUROUX, 1992, p. 29).

Com base no contexto de sala de aula, relacionado à aprendizagem, fazem-se necessárias algumas mudanças nos procedimentos adotados em relação ao ensino de língua portuguesa, pois sabe-se que os sujeitos ali presentes pertencem a diferentes culturas e, por isso, devem ser atendidos de acordo com suas necessidades, baseando-se em suas possibilidades, sobretudo em relação à escrita. É necessário, portanto, considerar o potencial gramatical de cada aluno, ou seja, enriquecer o poder linguístico por meio do ensino da gramática, que tem por objetivo preparar o aluno para uma produção textual obedecendo à norma padrão.

Ao se analisar a importância da gramática para o ensino de línguas e, por outro lado, as estratégias utilizadas por certos professores que atendem surdos no Brasil, pode-se afirmar que, na prática, é algo que está longe de ser satisfatório, pois não atende a reais necessidades desses sujeitos. Atualmente, no país, os surdos se encontram em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista, a qual pretende, em última análise, que eles se comportem como ouvintes a decodificar, através de leitura labial, aquilo que não podem escutar. Além disso, são estimulados a falar, ler e escrever a língua portuguesa. Quando não, encontram-se em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes, nas quais novamente se espera que eles se comportem como tais, acompanhando os conteúdos preparados/pensados para crianças que escutam perfeitamente, sem que lhes seja propiciada qualquer condição especial para a aprendizagem efetiva.

Aprender a ler e escrever a língua portuguesa, para um surdo, nessas circunstâncias, torna-se algo quase que improvável de domínio pleno, afinal, o uso de regras e minuciosos detalhes que legitimam a língua está longe de ser uma estratégia positiva para a sua apreensão, principalmente por um sujeito que não possua resquícios de audição. Não basta simplesmente abrir a porta da escola para essas crianças, é preciso uma mudança efetiva das instituições de ensino que atendem surdos no país. Frente a essa realidade excludente, os surdos estão nas escolas, mas atuam como meros coadjuvantes.

Observa-se, então, que muitos alunos com surdez, no contexto escolar, são prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural, passando a ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem. É necessário,

portanto, (re)pensar os métodos e/ou estratégias mais adequadas para o ensino da gramática da LP para surdos, levando em conta os desafios e possibilidades de cada aprendiz.

Sobre as estratégias de inclusão e procedimentos de escrita, Senna (2010, p. 3592) diz o seguinte:

Além de atuar como uma ferramenta para a cultura científica, a escrita também funciona como um instrumento de exclusão social, aplicado para que se possam distinguir aqueles que são bem-vindos e reconhecidos como cidadãos modernos, daqueles que permaneceram sob as regras medievais, não orientados pelas revoluções científicas, mas ainda formados segundo padrões tradicionais de oralidade. A alfabetização e o pleno acesso à tecnologia da escrita foram – e ainda são – compreendidos como passaporte para um lugar na sociedade moderna, através do qual o indivíduo poderia ser reconhecido como capaz de agir segundo o modo cartesiano de agir e de pensar.

Dessa forma, a inclusão, no caso do indivíduo surdo, torna-se limitada, uma vez que a criança surda, matriculada na sala regular, principalmente em processo de alfabetização, não está conseguindo se apropriar da língua escrita. Esse fato desperta certa inquietação e dúvida, pois todas as crianças, até mesmo as surdas, necessitam de conhecimento de mundo, de modo que possam (re)contextualizar o escrito e daí derivar o sentido.

Nas palavras de Lucchesi, o acesso e, conseqüentemente, o domínio da língua escrita como único padrão digno de aceitação e apreciação tem sido um discurso historicamente conservado e disseminado não apenas pelas escolas, mas principalmente pelos meios de comunicação, através de programas de televisão, internet e colunas em jornais e revistas. Nesses veículos informativos, gramáticos tradicionais ensinam a escrever corretamente o português, omitindo nesse discurso o distanciamento entre o que se padronizou como culto e a prática cotidiana da maioria dos falantes. Torna-se visível, portanto, um conflito histórico no país entre os interesses da classe dominante, “[...] materializados na adoção de um padrão linguístico normativo baseado no português europeu moderno, e a efetiva cultura nacional” (LUCCHESI, 2002, p. 79).

Com efeito, a discussão teórica acerca do ensino de língua portuguesa para surdos apresenta dados teóricos e conceituais contundentes acerca da imposição de um ensino baseado em regras linguísticas, distante de instrumentos efetivos para aprendizagem do estudante surdo. Todavia, outros estudiosos, na tentativa de minimizar tal dificuldade, têm-se debruçado em pesquisas empíricas pensadas e/ou organizadas a partir do ensino bilíngue para surdos, capazes de aplicar métodos que auxiliam no desenvolvimento de conscientização das diferenças entre a língua portuguesa e a Libras.

A educação bilíngue, portanto, apresenta-se como instrumento relevante para a inclusão de estudantes surdos na escola, baseada na utilização da língua de sinais brasileira (LIBRAS) como primeira língua e no português escrito como segunda língua. Essa abordagem promove a igualdade de oportunidades e a equidade educacional para os surdos, permitindo que tenham acesso ao currículo escolar em igualdade de condições com seus colegas ouvintes (CASTRO, KELMAN, 2022). Esse tipo de educação para estudantes surdos não é apenas uma questão de linguagem, mas também de inclusão social e cultural. Ela ajuda a combater o preconceito e a discriminação contra a comunidade surda, além de permitir que esses alunos participem ativamente e contribuam com a sociedade em geral.

No Brasil, a educação bilíngue para estudantes surdos tem sido promovida por meio de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que determina a

obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir a efetiva implementação da educação bilíngue para estudantes surdos. Nesse sentido, é importante que as escolas e os professores sejam capacitados para o ensino de Libras e para a adaptação do currículo escolar a necessidades dos alunos surdos. Além disso, é fundamental eliminar as barreiras de comunicação e acesso que muitos estudantes surdos enfrentam no dia a dia.

A proposta de ensino de surdos ancorada na cultura e identidade surda se apresenta como um aspecto fundamental da identidade e da experiência de vida da população surda (SACKS, 2010; PERLIN, 2004, 2011). Essa cultura tem suas próprias tradições, valores, língua e formas de comunicação, que diferem da cultura ouvinte dominante. Para os surdos, a cultura surda é uma forma de pertencimento e de conexão com uma comunidade que entende suas vivências e suas necessidades, mesmo que nem todos os surdos se identifiquem com essa cultura. Para aqueles que se identificam, ela é uma parte significativa de sua existência e deve ser valorizada e respeitada.

Considerando que a cultura surda tem um importante papel na promoção da inclusão e da valorização da diversidade, ajudando a desfazer estereótipos e preconceitos sobre os surdos e incentivando o respeito à diferença linguística e cultural, as políticas públicas devem garantir o acesso à educação bilíngue, à língua de sinais e a outras formas de expressão e de participação na sociedade para os surdos que desejam se conectar com sua cultura.

A língua de sinais brasileira (LIBRAS) é um importante elemento da cultura surda e é reconhecida como língua oficial do Brasil desde 2002. Por meio dela, os surdos podem se comunicar com facilidade e expressar seus pensamentos, sentimentos e ideias. Além disso, a língua é um meio para a transmissão de conhecimentos e para o acesso à informação e à educação.

Frente a essa realidade, é necessário rever, então, a concepção de escrita que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil — aquela relacionada ao ensino das letras —, bem como os processos metodológicos que contribuem para a sua apropriação, pois, como afirma Fernandes (1999), no artigo *O som, este ilustre desconhecido*, o som deve ser dispensado no processo de letramento de surdos, considerando-se que sua presença não implica o domínio da língua escrita. Segundo a autora, é necessário dissociar letra e som, aceitando a ideia de que a junção dos dois não é o único meio de iniciar o letramento, uma vez que escrita e fala apresentam funções linguísticas distintas, tanto na estrutura quanto no funcionamento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com este artigo, objetivou-se avançar na análise de aspectos relativos às práticas escolares, referentes ao processo de aquisição da língua escrita por estudantes surdos. Ao mesmo tempo em que se tem conhecimento de que esse sujeito está inserido na escola, sabe-se que, nesse espaço, ainda, existe um número reduzido de profissionais capacitados para atendê-los de forma que tenham êxito em sua trajetória escolar. É possível perceber ainda muitas falhas na condução de propostas metodológicas, na comunicação, na socialização, e, sobretudo, na valorização e identificação das habilidades e limitações dos alunos surdos.

De fato, a comunidade surda brasileira está imersa em um mundo letrado em português escrito, o que torna o domínio dessa modalidade linguística e a autonomia intelectual e social desses sujeitos algo complexo de se alcançar, pois a escola ainda não é reconhecida como um espaço ocupado pela diferença, marcada pela pluralidade de identidade e culturas.

Como se pode observar, essa discussão extrapola questões de ordem linguística, pois inclui também aspectos socioculturais. Entretanto, a predominância da língua portuguesa como

instrumento de poder e canal único de conhecimento ultrapassa e se contrapõe às determinações legais que fortalecem o reconhecimento da língua de sinais em âmbito nacional. A Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002, por exemplo, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no país, afirmando que o apoio ao uso e a difusão, sejam garantidos por parte do poder público em geral e das empresas concessionárias de serviços públicos. Contudo, essa mesma Lei, em parágrafo único, cita que “[...] a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

Percebe-se, pois, que os cidadãos surdos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que essa Lei é redigida. Contribui para isso o fato de a maioria desses sujeitos não ter acesso ao código escrito ou, às vezes, terem uma possibilidade reduzida de conhecê-lo.

Diante do exposto, a educação bilíngue para estudantes surdos é uma questão crucial na promoção da inclusão e da igualdade na educação. É necessário continuar trabalhando para garantir que todos os estudantes surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, em que a língua de sinais seja valorizada e utilizada de forma adequada como meio de comunicação e aprendizagem. Por essa razão, a escola precisa dar conta das diferenças que por lá transitam, ou ao menos procurar compreendê-las. Deve reconhecer e identificar, por meio da cultura, diferentes identidades, sua história, sua subjetividade, sua língua, de forma a valorizar e potencializar as variadas formas de viver e de se relacionar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. *Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedra no caminho*. São Paulo: Ed. Parábola, 2007.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 1 jan. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 1 jan. 2023.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 1 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 1 jan. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, [s. l.], 2014. p. 71-92. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjtd3FLxpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 abr. 2023.

- CARVALHO, Marília Pinto. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 29, n. 1, 2003. p. 185-193.
- CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s. l.], v. 28, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119>. Acesso em 10 abr. 2023.
- COSTA, Ricardo; VESCOVI, Leticia Fantin. Ainda suspira a última flor do Lácio? *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 58 (Primavera, 2015), p. 29-54. DOI:10.7203/Caplletra.58.7136. Disponível em <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/48080/5090358.pdf?sequence=1>. Acesso em 21 fev. 2023.
- CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec | Nova série*, 2013, 3.1.
- DELACAMPAGNE, Christian. O caminho seguro da ciência. In: DELACAMPAGNE, Christian. *História da filosofia no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. p. 21-68.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, v. 119, p. 29-45, 2003.
- FERNANDES, Eulália. O som: este ilustre desconhecido. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. [s. l.], v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 95-102.
- FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais e Escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade na educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 59-81.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual da surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: WAK, 2017.
- MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; SENNA, Luiz Antônio Gomes. As políticas públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar. *RevistAleph*, [s. l.], 2012. Disponível em <file:///C:/Users/HP/Downloads/39004-Texto%20do%20Artigo%20sem%20Identifica%C3%A7%C3%A3o-131335-1-10-20191209.pdf>. Acesso em 4 abr. 2022.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. *Relatório de pesquisa fracasso escolar: imagens e explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do estado do Rio de Janeiro*. Relatório de Pesquisa, UFF, PROPP, INEP/MEC/CNPq, 1996.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e pesquisa*, [s. l.], v. 31, n. 2, 2005. p. 215-228.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Como fazer?* São Paulo Moderna, 2006.
- MATURANA, Humberto. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- MELETTI, Silva Ferreira Márcia; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: *33ª Reunião Anual da ANPEd*. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu – MG, 2010. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760-Int.pdf>. Acesso em 15 fev. 2022.
- NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, Flávio Luís Leite. *Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática – como elaborar TCC*. Brasília: Thesaurus, 2015.

- PERLIN, Gladis. *O ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir. *Língua de sinais brasileira*. Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Ed. Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SÁ, Osilene Maria da Cruz S. de; PRADO, Rosana; Educação bilíngue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos. *Revista Espaço*, [s. l.], n. 52, 2020. Disponível em <file:///C:/Users/HP/Downloads/621-1820-1-PB.pdf>. Acesso em 2 mar. 2022.
- SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. por L. T. Motta Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Reimpresso de *Seeing voices: a journey into the world of the deaf*. California, USA: University of California Press, 1989. p. 9-215).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.
- SENNÁ, Luiz Antônio Gomes. *Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em educação* (versão eletrônica). Rio de Janeiro: Papel&Virtual. 2003. Disponível em https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=R5ajs00AAAAJ&citation_for_view=R5ajs00AAAAJ:-f6ydRqryjwC. Acesso em 4 mar. 2022.
- SENNÁ, Luiz Antônio Gomes. Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita. In: *IX Colóquio sobre questões curriculares, Atas do*. Universidade do Porto, PT. 2010. Meio físico: CD-Rom. Disponível em http://www.senna.pro.br/biblioteca/porto_2010.pdf. Acesso em 3 out. 2022.
- SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. *A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação / UFPR). Curitiba, 2008. Disponível em http://www.ppgc.ufpr.br/teses/D08_silva.pdf. Acesso em 13 jan. 2022.

Submetido em março de 2023

Aprovado em abril de 2023

Informações do autor

Ezer Wellington Gomes Lima
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)
E-mail: ezer.lima@ufr.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9345-3081>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8210219247745921>