

MOANNA BRITO

VOZES SILENTES

Deficiência,
Conceitos e Preconceitos



A história da cultura humana nos possibilita reconhecer que houve e ainda há uma intensa construção de estereótipos acerca da deficiência. A cada época mudam-se as concepções, as nomenclaturas e acrescentam-se novas revisões do conceito de deficiência. É com base nessa perspectiva que traçamos, neste livro, um breve panorama das concepções que foram historicamente concebidas e cristalizadas a partir do conceito padrão de normalidade e das implicações subjacentes a essas concepções.

É deste modo que a autora propõe iniciar o seu pensar crítico a respeito do tema e das diferentes abordagens e perspectivas. Em 2011 fez o primeiro curso de Libras e suas preocupações com o ensino de pessoas surdas tiveram início depois que coordenou um curso de pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia, voltado para professores de colégios públicos do sudoeste do Estado da Bahia. De 2013 a 2015 atuou como docente de Introdução a Libras em cursos da Plataforma Paulo Freire em convênio com a UESC.

VOZES SILENTES

Edições Rio do Engenho
Rua Doutor Alberto Pondé, 147/103
40 296-250 | Salvador, Bahia, Brasil

Email da autora:

moannabrito@yahoo.com.br

Ler em e-book:

<https://issuu.com/e-book.br/docs/vozes-silentes>
www.linguagens.ufba.br/2022/vozes-silentes.pdf

MOANNA BRITO

VOZES SILENTES

(Deficiência, Conceitos e Preconceitos)



e-book.br

EDITORA UNIVERSITÁRIA
DO LIVRO DIGITAL



CONSELHO EDITORIAL:

Cid Seixas (UFBA)

Dante Lucchesi (UFF)

Flávia Aninger (UEFS)

Gildecir de Oliveira Leite (UNEB)

Itana Nogueira Nunes (UNEB)

Tipologia: Original Garamond, 12

Formato: 12 x 20

Número de páginas: 126

ISBN:

978-65-00-42270-2

Edições Rio do Engenho

é o nome da coleção e do selo editorial
destinados a tiragens impressas de livros
publicados pela E-Book.Br

Editora Universitária do Livro Digital

2022



Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS, 9

- 1 Uma aposta pessoal, 11
- 2 Letramento de surdos: revisitando o passado para compreender o presente, 15

QUANDO AS DENOMINAÇÕES IMPORTAM, 25

- 1 Os eufemismos da deficiência, 27
- 2 Conjecturando, 29
- 3 Considerações finais, 45

A VOZ DO SILÊNCIO: UNIDADE NA DIVERSIDADE, 49

- 1 Introdução, 51
- 2 Questões linguísticas, 55

- 3 Um breve histórico da língua de sinais, 61
- 4 Libras, Língua Brasileira de Sinais, 67
- 5 Conclusão, 77

UM ESTUDO DE CASO: EVENTOS E PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTOS, 79

- 1 Ponto de partida, 81
- 2 A interface entre a (nova) Linguística Aplicada e os novos estudos do letramento, 91
- 3 Do letramento aos multiletramentos, 97
- 4 O desenrolar investigativo:
da observação à interpretação, 105
- 5 Ponto de chegada, 113

REFERÊNCIAS, 117

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A E-Book.Br não adota todas as normas da ABNT, especialmente aquelas que geram equívocos. No caso das citações, por exemplo, segue-se o já consagrado uso – clássico e universal – de aspas para marcar que se trata de um texto de terceiros. Isto porque, quando um arquivo é aberto em outro programa, a formatação original pode ser desfeita, impossibilitando distinguir entre citações e palavras do autor, o que, na ausência de aspas, é considerado plágio.

1

Uma aposta pessoal

O mundo das linguagens sempre exerceu um grande fascínio sobre mim. Em diversas situações me vi observando como as pessoas se articulam através de um grande leque de semióticas e outras formas de comunicação. O mundo (do) surdo, repleto de singularidades e até mesmo de mistérios, é bastante diferente do nosso mundo tagarela. Vamos, portanto cirandar por esses espaços mágicos e desconhecidos.

“A moça que conta história
Vai começar a falar
Da boca que tagarela
As palavras vão saltar

Já tá passando da hora
Do bebezinho mamar

Zangada, a boca com fome
Chora, chora sem parar”.

(Musical infantil: *Mundo Bitá*, 2016)

Um aspecto que caracteriza tais singularidades é o modo como o surdo percebe seu mundo e o modifica. Isto é, o surdo percebe o todo que o rodeia por meio da visão e o expressa do mesmo modo que o mágico mexe com as mãos.

Desse modo, são suas mãos que falam em um mundo silencioso. Aliás, convém dizer, as mãos emitem sons somente ouvidos pelos olhos. De modo geral, é por meio de uma língua sem som, mais conhecida como Língua de Sinais, que o sujeito surdo interage socialmente. A Língua de Sinais é considerada, pelos próprios sujeitos envolvidos nesse processo, uma das principais marcas identitárias da Cultura Surda; se é que existem outras com a mesma amplitude e importância.

Estas e outras questões se tornaram motivadoras para conhecer um mundo, naquele tempo, ainda desconhecido por mim. Graças à contribuição dos próprios surdos que conheci ao longo dos dias, meses e anos, pude compreender um pouco mais do universo do outro. O interesse pela realidade interativa do surdo foi tão motivador que me dediquei aos estudos exigidos à formação de uma profissional da área.

Antes de iniciar os estudos de pós-graduação *stricto sensu* e de ter sido aprovada na seleção do mestrado (quando produzi meus primeiros e tímidos textos sobre o tema), atuei como docente de Introdução à Língua de Sinais, no programa de formação de professores, pela Plataforma Paulo Freire, em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Durante um ano e meio ministrei aulas, para ouvintes, nos cursos de licenciatura em Matemática e no bacharelado em Ciências Sociais. Foi uma experiência muito gratificante e colaborativa, uma vez que os alunos eram, na verdade, professores leigos do ensino público.

Foi exatamente em uma das aulas que um aluno perguntou:

– “Professora, como é que um surdo aprende a Língua Portuguesa?”

Esse questionamento foi um divisor de águas em minha trajetória como professora e, sobretudo, como uma pessoa curiosa que sou. Respondi ao aluno que a Língua Portuguesa era ensinada para os surdos como uma segunda língua e não como língua materna e que textos não verbais eram os principais recursos didáticos utilizados.

Respondi, mas não me dei por satisfeita. Passei a frequentar igrejas, núcleos de apoio, associações e outros espaços onde os surdos costumam se reunir, a fim de obter mais informações sobre os

processos educacionais e sociais do sujeito surdo. É por esta razão que agradeço a todos os surdos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção do meu sujeito que, apesar de não surdo, admira e deseja contribuir com o processo de construção dos sujeitos de vocês.

2

Letramento de surdos: revisitando o passado (para compreender o presente)

Não tem sido raro encontrar em meio às referências, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, discussões que remetem à cultura ou à educação de surdos. Para melhor compreensão dessas questões, é importante revisar a história social dos surdos a fim de reconhecer o desenho que reflete e refrata tanto a cultura quanto a construção da história educacional dessas pessoas. Um passeio panorâmico sobre os embates políticos e ideológicos, as lutas, as histórias do passado revelam marcas deixadas no presente.

Tradicionalmente, a educação de surdos foi marcada por muitas injustiças e desafios. O processo educacional voltado para esse público foi (e em muitos casos continua sendo) elaborado a partir de

uma visão clínica hegemônica, segundo a qual se insiste em rotular o surdo como deficiente e portador de patologia. Vale dizer que, do ponto de vista orgânico os surdos são considerados deficientes, posto que seu aparelho auditivo apresenta algum tipo de lesão. Já do ponto de vista político e social, os surdos são considerados sujeitos linguisticamente diferentes, usuários de uma língua cuja natureza é visuo-espacial: a Língua de Sinais.

Durante uma parte significativa da história dos vários povos, os surdos foram representados e identificados sob a óptica ‘etnocêntrica’ da concepção de normalidade, segundo a qual “nega aos surdos a condição de sujeito, na tentativa de apagar sua história, suas identidades e sua língua natural (a língua de sinais), fator essencial para a construção de suas comunidades linguístico-culturais”. (CAVALCANTE; SILVA, 2007, p. 207)

Ao traçar um recuo, foi possível verificar que ainda na Antiguidade os deficientes eram tratados como loucos ou até mesmo como seres enfeitados. Segundo Sá (2010, p. 70), “os surdos – enquadrados entre os deficientes – eram mortos, geralmente atirados de penhascos.” Percebe-se, pois, com base no discurso da normalidade e das relações de poder, que muitos eram exterminados em virtude da surdez ser considerada um grave empecilho à sobrevivência da coletividade.

No final da Idade Média, por volta do ano de 1450, os surdos ainda eram impedidos de participar das cerimônias religiosas e a surdez era vista como um castigo divino. Na concepção hegemônica, que se acreditava ser dotada pela soberania divina, o indivíduo surdo “sem poder falar, não poderia receber os Sacramentos, condição necessária para a imortalidade da alma”. (PACHECO, 2011)

A partir do século XVI o cenário da vida social e educacional dos surdos começa a ganhar novas dimensões. Em outras palavras, o sujeito surdo passa a ser visto a partir do reconhecimento da possibilidade de uso da linguagem. Isso significa que o surdo deixou de ser um sujeito incapaz linguisticamente e passou a ser capaz de “comunicar-se, de pensar, de expressar sentimentos, um ser normal, não é mais considerado um ser rudimentar, a posição – sujeito surdo é tornada humana”. (COSTA, 2010, p. 21)

Costa ainda destaca que a contribuição de Ponce de Leon e Pablo Bonet concorreu positivamente para que o olhar sobre a pessoa surda – e a surdez – ganhasse novos contornos. Ponce de Leon (1520) desenvolveu inicialmente um trabalho com crianças surdas de origem espanhola. Essas crianças eram de famílias nobres que optaram pelo método de oralização como veículo de letramento para seus entes surdos. O letramento promovido por ele era, de fato, multifacetado, pois, Ponce de Leon utili-

zou vários instrumentos distintos como alfabeto manual, escrita e oralização para que as crianças surdas pudessem aprender sobre física, astronomia, história, grego, latim e italiano.

Em virtude da grande repercussão do seu trabalho, Ponce de Leon teve seu alfabeto manual publicado por Pablo Bonet em 1620. De acordo Guarinello (2007, p. 22), “Bonet acreditava que primeiramente os surdos deveriam dominar a leitura, a escrita e o alfabeto digital e, depois disso, estariam prontos para falar. Ele é considerado um dos precursores do oralismo.” Pablo Bonet apostava na associação entre alfabeto manual e alfabeto escrito.

É importante destacar que, mesmo com o desenvolvimento do alfabeto manual, a oralização predominava entre os métodos utilizados e, por esta razão, a metodologia oralista foi base do processo educacional de pessoas surdas durante muito tempo. O princípio basilar da filosofia oralista pedia para busca da reabilitação de surdos por meios de bases terapêuticas; o que significa dizer que a base educacional do surdo, neste período, era sustentada pela manutenção de uma visão patológica da surdez.

No Iluminismo (séc. XVIII), a deficiência auditiva passa a ser vista através de uma perspectiva científica. Isto quer dizer que a ciência, tida como um advento legitimador, via a deficiência auditiva

como doença que precisava ser curada. Ou seja, ao admitir que se tratava de uma doença e não de uma condição resultante de castigos divinos, via-se a possibilidade de reabilitação e recuperação. Surge, então, nesse período, uma intensa necessidade de quantificar e qualificar o grau da perda auditiva. Assim, eram realizados testes audiométricos com o intuito de “reeducar a criança surda utilizando a amplificação dos sons juntamente com técnicas específicas de oralização”. (COSTA, 2010, p. 39)

Em função do determinismo do modelo clínico terapêutico, as estratégias de ensino eram sempre de cunho reparador e corretivo. O prejuízo não atingiu somente este aspecto, mas também a concepção de competência do sujeito. Isso significa que os profissionais da educação, naquele período, acreditavam que

“a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta ideia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral”. (SKLIAR, 2010, p. 77)

Não se pode também deixar de destacar a contribuição do Abade L'Épée na promoção do letramento de crianças surdas. Na França do século XVIII, esse educador iniciou seu trabalho utilizando os “sinais metódicos” que, por sua vez, são produzidos a partir da associação entre a gramática da Língua Francesa e a Língua de Sinais. Em função disso, foi dado a L'Épée o mérito de criador da primeira instituição pública de ensino para pessoas surdas, pois foi considerado um visionário quando apostou na ideia segundo a qual os surdos são sujeitos usuários de uma língua cujas características são diferentes das línguas orais auditivas. Observe-se que o Abade L'Épée

“foi o primeiro a considerar que o surdo tinha uma língua própria. Devido ao grande sucesso de seu método, pela primeira vez na história, os surdos foram capazes de ler e escrever, adquirindo, assim, uma instrução. Em 1760, o abade fundou a primeira escola para surdo no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, já que acreditava que todos os surdos, independente do nível social, tinham direito à educação.” (GUANIRELLO, 2007, p. 24)

Em 1880 ocorreu um congresso que definiria o futuro educacional das pessoas surdas. Mais conhecido como Congresso de Milão, esse evento foi promovido, sobretudo, com o intuito de redefinir os métodos que deveriam ser utilizados na educação de surdos.

“Nesse Congresso – que não contava nem com a participação nem com a opinião da minoria interessada – um grupo não numeroso de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de Sinais, e decretou, sem fundamentação científica alguma, que a primeira deveria constituir o único objetivo de ensino. As motivações e as ideias que fizeram possível esta conclusão – que não pode nem deve ser considerada somente de natureza metodológica – são ainda hoje objeto de estudo por parte de numerosos pesquisadores”. (SKLIAR, 2010, p. 75)

Esse evento reflete uma clara representação das políticas linguísticas em prol da língua de um grupo majoritário. O Congresso de Milão, naquele momento, deixou registrada a superioridade da palavra oralizada em detrimento da palavra sinalizada que ganha vida por meio dos movimentos das mãos.

Foi um período de repressão ancorado pelo discurso científico racionalista, segundo o qual, foi cristalizada a marca de que o homem só poderia ser assim classificado se dispusesse do dom da fala. Esse dom era a representação de um possível desenvolvimento cognitivo “normal”, sustentado pelo discurso da anormalidade, que definiu (e ainda define) as representações culturais e identitárias de pessoas surdas.

Em virtude da resolução desse Congresso, a Língua de Sinais passou a ser proibida, de modo a ser objeto de perseguição ou de violência física e psicológica. Dessa forma, é possível perceber que os reflexos ideológicos e políticos podem ser encontrados no “mecanismo de colonização do ouvintismo sobre planejamento do currículo na educação de surdos”. (SKLIAR, 2005, p. 17)

Ainda no que tange às contribuições positivas que desconstroem a visão desumanizada da pessoa surda, William Stoke (1960) é um nome de forte representatividade. Professor da Universidade de Gallaudet, Stoke se dedicou extensivamente ao estudo da Língua de Sinais Americana (ASL) e foi responsável pelo crescimento do seu prestígio em meios acadêmicos. Em seu artigo intitulado “Sing Language Struture: An Outline of the visual communication system of the american deaf”, traduzido como “Estrutura da língua de sinais: um esboço do

sistema de comunicação visual dos surdos americanos”, ele declarou que a ASL é uma língua dotada de características que correspondem a qualquer língua oral.

As pesquisas desenvolvidas por Stoke concorreram para que as Línguas de Sinais alcançassem o *status* de uma língua natural. E nesse sentido, perspectivas pedagógicas também se modificaram de modo a pressionar um novo posicionamento jurídico. Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi legitimada e adquiriu o *status* de língua oficial no Brasil. A legalização da Libras, ocorreu por meio do Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, segundo o qual estabelece também que a pessoa surda é assim considerada quando apresenta “perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Assim, perante o aparato legal, a pessoa surda, ainda que impossibilitada de ouvir sons de forma natural, tem o direito de manifestar-se a partir do uso de uma língua gesto-visual para interagir socialmente.

O breve panorama da história social do surdo possibilitou conhecer a história educacional e a intrínseca relação existente entre ambas, haja visto que todo desenho do processo educacional da pessoa surda é subjacente à visão social que se tem a seu

respeito. Infelizmente, as mudanças que percebemos hoje ainda não são tão significativas para os surdos a ponto de apontarem para uma base educacional que garanta uma aprendizagem real, de boa qualidade, capaz de promover a equidade entre surdos e não surdos. Portanto, a luta ou o esforço coletivo e individual de todos nós continua.

QUANDO
AS DENOMINAÇÕES
IMPORTAM

Diga-se, como ponto de partida conceitual, que estas Línguas de Sinais são semióticas naturais, de modalidade visuo-espacial, usadas por pessoas surdas – e nascidas das exigências de relações sociais entre indivíduos capazes de produzir seus próprios meios de comunicação cotidiana.

1

Os eufemismos da deficiência

A história da cultura humana nos possibilita reconhecer que houve e ainda há uma intensa construção de estereótipos acerca da deficiência. A cada época mudam-se as concepções, as nomenclaturas e acrescentam-se novas revisões do conceito de deficiência. É com base nessa perspectiva que traçamos, neste ensaio, um breve panorama das concepções que foram historicamente concebidas e cristalizadas a partir do conceito padrão de normalidade e das implicações subjacentes a essas concepções.

O cenário atual vem refletindo paulatinamente o resultado de conquistas alcançadas por pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Contudo, sabemos que nem sempre foi assim e que a história dos deficientes é permeada por grandes lutas, sobretudo, por direito às mesmas oportunidades que são dadas aos sujeitos considerados normais.

As várias concepções de deficiência subjazem ao conceito de normalidade. Há, portanto, uma intensa busca por um padrão de normalidade e, em função disso, surgem barreiras que contribuem para a permanência de estereótipos e preconceitos. Ou seja, as pessoas que não se adequam a esse padrão tornam-se pessoas postas à margem e estereotipadas como sujeitos incapazes.

Para realizar estas considerações, partimos do pressuposto de que as mais variadas formas de denominação servem de subterfúgio para construção e manutenção de preconceitos. Por isso, a fim de demonstrar as implicações advindas das concepções de deficiência, buscamos traçar um breve panorama histórico. Para ilustrar nossa argumentação, daremos destaque à deficiência auditiva. Isto é, ao longo do texto ressaltaremos como a questão de referência pôde (ou ainda pode) interferir nas visões sociais sobre a deficiência e os deficientes.

2

Conjecturando

O discurso das políticas de inclusão (social / escolar) é também atravessado pelo discurso da normalidade, o que nos faz notar claramente um jogo de poder. O conceito de anormalidade é construído a partir do conceito de normalidade. Em outras palavras, isto quer dizer que a imagem de “um” é construída a partir do discurso do “outro”; do que o outro considera ou não normal. Nessa perspectiva, Silva (1997, p. 31) afirma que “a normalidade não é o grau zero da existência, mas um local de bio-poder”.

Para Lunardi (2004, p.16), “a normalidade é o local onde a possibilidade de governar os corpos se materializa, pois considera os sujeitos a partir da normalização, possibilitando o controle, e exercitando o bio-poder, o poder sobre a vida.” Dessa forma podemos afirmar que não há isenção da in-

fluência do poder, por mais discreta que seja, somos passivos ou ativos da influência do poder. De todo modo, somos orientados por algum tipo de mecanismos de poder, “bem como por relações e estruturas de poder baseadas na luta pela propriedade de recursos econômicos e culturais.” (SÁ, 2010, p.17).

A tentativa de dominação sobre os corpos, ainda que de ocorra de forma velada, é reflexo das manobras utilizadas pela cultura capilatista que revela um intenso interesse em rotular uma determinada população como normal e/ou saudável como estratégia de indução a uma maior participação no cenário econômico.

Então, o que define ou não participação social são as relações de poder representadas nas práticas discursivas. Na visão de Foucault (2000), as práticas discursivas são tomadas como produções de sentido que perpassam os posicionamentos dos sujeitos em suas relações sociais. Foucault (2000) ainda afirma que elas são intermediárias entre as palavras e as coisas e que em cada momento histórico existem regras que devem ser postas em uso. Assim, são as práticas discursivas que ditam como um determinado objeto deve ser analisado, em que momento deve ser proferido um enunciado e como será composto seu enunciado. O que significa dizer que não podemos nos portar, comportar ou reportar do modo que queremos ou no momento em que que-

remos, pois “não se pode, absolutamente, falar de uma coisa qualquer num lugar qualquer e tempo qualquer. Há sempre, que se submeter à *ordem do discurso*”. (FOUCAULT *apud* GREGOLIN, 2004, p. 96)

A ordem do discurso (FOUCAULT, 2000) desenha e replica no imaginário social uma espécie de pêndulo que ora manifesta interesse em reproduzir um padrão de normalidade, na tentativa de manutenção de uma unidade, ora manifesta interesse pelo que é diverso. Para Pinto (1999, p. 38), a ideia de normalização é alcançada através da desconstrução do que seja anormal, já que as concepções do que seja normal e anormal incidem sobre as concepções de deficiência que, por sua vez, também são influenciadas pela ordem do discurso. A tendência à desconstrução desses conceitos não nos é contemporânea, mas sim muito antiga, desde – especialmente – os séculos XVIII e XIX.

Por uma questão de afinidade com o tema, e como uma forma de ilustrar a argumentação, optamos por enfatizar um determinado tipo de deficiência, que tem sido alvo de inúmeros questionamentos. Trata-se, pois, da deficiência auditiva ou, como muitos preferem chamá-la, surdez. É importante destacar que, do ponto de vista orgânico os surdos são considerados deficientes, posto que seu aparelho auditivo apresenta uma lesão. Em perspectiva

contrária, do ponto de vista social, os surdos não são considerados deficientes, mas, sim, usuários de uma outra língua (Língua de Sinais) e, considerado, portanto, linguisticamente diferentes. Para a Comunidade surda, a Língua de Sinais possibilita aos surdos participação ativa das atividades sociais.

Acrescente-se, como ponto de partida conceitual, que estas Línguas de Sinais são semióticas naturais, de modalidade visuo-espacial, usadas por pessoas surdas – e nascidas das exigências de relações sociais entre indivíduos capazes de produzir seus próprios meios de comunicação cotidiana.

Ao traçar um breve trajeto histórico da deficiência auditiva e da surdez, percebemos que vários conceitos foram construídos e modificados com o passar do tempo. Aliás, a cada época tinha-se uma concepção diferente posto que os ideais políticos, econômicos e religiosos eram tomados como pressupostos para definir um conceito. Fazer esta viagem à história dos surdos nos proporcionará um maior entendimento acerca dos embates, das lutas, enfim, das histórias do passado que certamente influenciam e deixam marcas no presente.

Ao fazermos um recuo descobriremos que, na Antiguidade, os deficientes, de modo geral, eram tratados como loucos ou até mesmo como seres enfeitiçados. “Os surdos – enquadrados entre os deficientes – eram mortos, geralmente atirados de

penhascos.” (SÁ, 2010, p. 70) Percebe-se, pois, com base no discurso da normalidade e das relações de poder, que muitos eram exterminados, visto que eram considerados graves empecilhos à sobrevivência da coletividade. Segundo Pacheco (2009, p. 32),

“na Antiguidade Chinesa os surdos eram lançados ao mar. Os gauleses os sacrificavam ao deus Teutates por ocasião da Festa do Agrário. Em Esparta os surdos eram jogados do alto dos rochedos. Em Atenas eram rejeitados e abandonados em praça pública ou nos campos.”

Esse tipo de discurso demonstra haver uma luta pela prevalência de poderes e de saberes que operacionalizam as sociedades humanas. Infelizmente o que ainda vemos, em pleno século XXI, é a permanência de uma *Weltanschauung*¹ cheia de preconceitos já superados por segmentos menos intolerantes acerca da participação da pessoa com defi-

1. O termo alemão *Weltanschauung*, traduzido como cosmovisão ou mundividência, é compreendido como um conjunto ordenado de valores, impressões, sentimentos e concepções a respeito da sociedade, do mundo e dos acontecimentos. De ceto modo ele serve de sustentação ao conceito de ideologia. (Cf. SEIXAS, 1981, p. 85)

ciência na sociedade. Um dos representantes do atual governo brasileiro, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, declarou em um programa televisivo, no mês de agosto de 2021, aquilo que contraria não só os especialistas da área, como também os familiares: “estudantes com deficiência “atrapalham” o aprendizado de outros alunos.” Ainda que não tenhamos um cenário ideal que possamos chamar de inclusivo e que a qualidade do ensino brasileiro ainda esteja muito longe de ser considerado satisfatório, é por uma questão ética, solidária, de respeito aos familiares e aos pesquisadores que vem desenvolvendo estudos acerca da inclusão social/escolar, que não se pode afirmar que pessoas com deficiência atrapalham outras pessoas que não se enquadram em situação especial, posto que a deficiência não é sinônimo de ineficiência.

Na Idade Média, por volta de 1450, os surdos ainda eram impedidos de participar das cerimônias religiosas e a surdez, por sua vez, era vista como um castigo divino. Portanto, o indivíduo “sem poder falar, não poderia receber os Sacramentos, condição necessária para imortalidade da alma.” (BAGGIO, 2006 p. 24) É claramente perceptível que há nesses discursos uma certa representação mítica. Ou seja, o mito de que as atividades humanas precisam estar permeadas de atos comunicativos ligados à fala e/ou à audição.

Sabemos que um indivíduo pode ser ator social mesmo que não fale e\ou ouça. Todo ser humano é dotado de alguma forma de linguagem e esta lhe permite posicionar-se como sujeito social. Portanto, não se pretende negar o real valor da linguagem, tomada como um fenômeno social que permeia todas as atividades humanas; fenômeno que reflete e refrata a realidade. A linguagem é, pois, “um instrumento mediador entre o homem e o mundo; o universo simbólico no qual a natureza, a sociedade e o indivíduo se encontram, unificados pelo vínculo comunicativo” (SEIXAS, 1981, p. 27). É por essa razão que se afirma que a participação social de um sujeito inerentemente linguageiro não se restringe à possibilidade de ouvir e\ou oralizar.

Dando continuidade ao objetivo de elencar as concepções de deficiência ao longo da história, destacamos que, no Iluminismo (séc. XVIII), a deficiência auditiva passa a ser vista através de uma perspectiva científica. Isto quer dizer que a ciência, enquanto instância legitimadora, considerava a deficiência auditiva ou a surdez uma doença e, em função disso, buscava sua cura. Ao admitir que se tratava de uma doença e não de uma condição, via-se a possibilidade de reabilitação e/ou recuperação. Surge, então, nesse período uma intensa necessidade de quantificar e qualificar o grau da perda auditiva. E isso só foi possível “por meio de testes audiométricos

e, a partir desses testes, procurava-se reeducar a criança surda utilizando a amplificação dos sons juntamente com técnicas específicas de oralização.” (BAGGIO, 2006, p. 39) Convém acrescentar que a oralização é tida como um método – e tem como objetivo desenvolver, nos sujeitos surdos, a capacidade de utilizar (entender e construir) uma linguagem oral.

Desse modo, observa-se que “o discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão intimamente relacionados, isto é, o dispositivo pedagógico\terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã e, nesse mesmo movimento, define e constrói o que é uma pessoa não formada e insana.” (LUNARDI, 2004, p. 51) E o baile segue de acordo com a ordem do discurso.

Já no século XIX, as ideias centradas no evolucionismo e no cientificismo, que tinham como base os postulados de Darwin, intensificam a conduta de marginalização dos então denominados portadores de necessidades especiais. As teorias de Darwin influenciaram também a psicologia que passou a aplicar testes mentais com o intuito de estabelecer e\ou classificar os mais ou menos aptos. Assim, as crianças que apresentavam qualquer diferença das demais eram estigmatizadas como anormais e seus fracassos eram atribuídos a alguma patologia. A partir disso houve o fortalecimento da oralização dos

surdos: uma das filosofias educacionais que prometia o pleno exercício da oralização em substituição do uso da Língua de Sinais. Segundo teóricos da área (SÁ, 2010; BAGGIO, 2006, etc.), o uso intensificado deste método resultou num declínio das conquistas no nível educacional de sujeitos surdos. Isso significa que “os esforços “manualistas” do século XIX não obtiveram o sucesso esperado; então o oralismo começou, na metade do século XIX, a substituir as propostas de centros educativos de surdos.” (SÁ, 2010, p. 76)

A oralização não se limita a um método educacional. Trata-se de uma manifestação ideológica que responde às expectativas da sociedade, ao tempo em que concorre para manutenção do imaginário social de um indivíduo que

“seguirá marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judicial, tanto no saber quanto nas instituições que o rodearão – por essa espécie de monstruosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparatos de retificação. E, por último, está marcado por este segredo comum e singular que é a etiologia geral e universal das piores singularidades.” (FOUCAULT, 2000, p. 65)

Para os portadores de necessidades especiais, denominação dada às pessoas com deficiência em um determinado período, foram elaboradas novas políticas educativas e novas práticas pedagógicas. Muitas instituições, que têm por objetivo promover um atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais, assumem a diferença como ponte de acesso ao dito padrão de normalidade. Nesse sentido, educação especial cumpre o papel de legitimar as novas políticas educacionais ao mesmo tempo que institui e classifica os sujeitos.

Para Skliar (1999, p. 17), a educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relaciona-se mais com a caridade, a benevolência e a medicalização do que com a pedagogia; é determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distancia-se do debate educacional geral, além de (re) produzir uma falsa oposição entre inclusão e exclusão.

A educação especial tem como princípio a ideia de que todo cidadão deve ter direito ao acesso à educação. A LDB, por exemplo, enfatiza que todas as pessoas portadoras de necessidades especiais têm direito à matrícula em escolas de ensino regular. Para o PNEE (1994, p. 68) – Política Nacional de Educação Especial – “a educação especial destina-se às pes-

soas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.” Assim, percebe-se que a educação especial é entendida como um *locus* que privilegia a inclusão. Ou seja, inclui com o intuito de normalizar; o que em outras palavras quer dizer a educação especial que, por sua vez, se investe de um caráter inclusivista é também mais uma estratégia de poder. Ainda conforme Skliar (1999, p. 19),

“a educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, vale-se das oposições de normalidade \anormalidade, de racionalidade \irracionalidade e de completude \incompletude, como elementos inclusão \exclusão a partir das noções de poder \saber de Michel Foucault centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em suas linguagens.”

Diante disso, vê com muita facilidade que a sociedade, de modo geral, e a escola, mais especifi-

camente, são arenas de lutas onde de um lado há os poderes de uma maioria sendo exercidos e, de outro lado, uma minoria (bastante numerosa) que enfrenta a luta contra a opressão sociocultural firmada pela hegemonia.

Em função de uma política de inclusão, a Escola Inclusiva busca acomodar “todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sendo o principal desafio desenvolver uma pedagogia centrada no aluno.” (SCHNEIDER, 2006) Embora o binômio inclusão\exclusão seja costumeiramente entendido sob aspectos distintos, é preciso notar que não se trata, pois, de formas antagônicas, mas sim de duas faces da mesma moeda e que, por sua vez, também responde como um mecanismo de opressão. Nesse mesmo sentido, Klein (2006, p. 61) afirma que

“inclusão\exclusão, um binômio que facilmente remete à ideia de um espaço, de um lugar onde se pode estar dentro ou fora; estar de um lado ou de outro de uma suposta fronteira. Estabelecer os limites dessa fronteira é algo bastante complicado. As fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, multiplicam-se disfarçam-se; seus limites ampliam-se, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem.”

Os surdos também estão envolvidos nesse cenário de políticas de inclusão. O processo de educação inclusiva voltada para surdos está representado na forma de divisão do mesmo espaço físico com pessoas ouvintes. Dessa forma somos conduzidos a pensar: estar dividindo o mesmo espaço com pessoas que não compartilham a mesma condição pode ser de fato considerado inclusão ou se estaria, mais uma vez, fortalecendo o controle social? Eis então uma questão para se pensar.

Mesmo com o advento do século XX, os debates sobre as estratégias de igualdade entre sujeitos ainda se fazem presentes. A verdade é que não faz muito tempo que esse assunto se tornou objeto de preocupação e de discussão, sobretudo, quando se trata de entidades públicas. Ao longo do tempo foi visto um número inexpressivo de manifestações isoladas, de familiares ou comunidades que reclamam por melhor qualidade de vida e equidade entres sujeitos.

Nesse ínterim ainda se discutia mais uma forma de denominação. E, em função disso, não mais se deveria referir a uma pessoa como portadora de necessidade especial nem como deficiente auditiva, por exemplo. Ou seja, onde se tinha ‘portadores de necessidades especiais’ passou a ter ‘pessoas com necessidades especiais’ e no segundo caso, onde se tinha ‘deficiente auditivo’ passou a ter somente ‘sur-

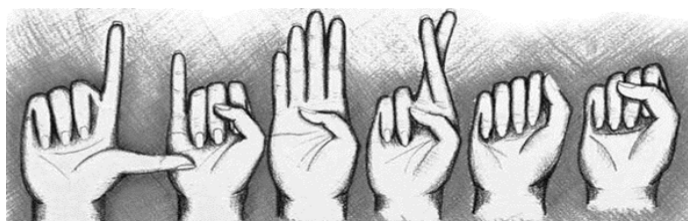
do', sobretudo, nos casos em que a pessoa utiliza a língua de sinais.

Sá (2010, p. 67) ressalta que não utiliza a expressão deficiente auditivo “com o objetivo de ressituar o conceito de surdez, visto que esta expressão é utilizada, com preferência, no contexto médico-clínico; utilizo o termo “surdo”, pois está mais afeito ao marco sociocultural da surdez.” Ao adotar essa perspectiva, manifesta-se primeiramente a ênfase na diferença que os sujeitos apresentam e não necessariamente a deficiência que cada um possui. Dessa forma, a palavra ‘surdo’ passa a definir o sujeito que apreende o mundo de maneira diferente dos ouvintes. Isto é, o surdo é o indivíduo que “vive um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral\auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença [...]”. (SÁ, 2010, p. 67)

As mudanças de denominações trazem consigo novas formas de representação e de significação. No caso da surdez, por exemplo, não se trata somente de uma nova interpretação. Trata-se, pois, da adoção de novas práticas sociais e discursivas as quais são produzidas e operadas. O que se tem dito é que a significação da surdez não é uma questão meramente linguística nem mesmo biológica, mas sim uma

questão social, “logo há a operação de poderes na definição social da surdez.” (Idem, p. 304)

Em suma, o que se percebe é que a representação ou a denominação da deficiência está intimamente relacionada com o discurso da alteridade; este, por sua vez, contribui para a configuração dos estereótipos.



3

Considerações finais

Tratar de questões como a deficiência ainda requer uma certa cautela em virtude das implicações que podem surgir a depender da denominação utilizada. Até o momento atual estamos em fase de adaptação a uma nova denominação: pessoa com deficiência. Essa denominação é um dos mais recentes frutos de políticas públicas voltadas para esse público. Apesar de um tanto tardia, parece-nos coerente haja vista que a ênfase está na pessoa e não na deficiência. O que, de certa forma, gera ao mesmo tempo a ruptura de uma visão cristalizada de ineficiência daqueles que possuem uma deficiência e o surgimento de uma nova visão social acerca da deficiência. Coerência e cautela são sempre bem-vindas quando se trata de questões dessa natureza, pois sabemos que uma lesão corporal não traz somente

implicações físicas como traz também implicações psíquicas e sociais.

A deficiência tornou-se uma questão política e, sobretudo, ideológica, na qual se tem os valores da sociedade capitalista como pano de fundo para o fortalecimento de estereótipos. De um lado, há uma vertente que aborda a deficiência como doença e a submete aos modelos biomédicos. Nesse sentido, a deficiência é vista como um problema particular do indivíduo e, em função disso, o grupo ou a família tem a responsabilidade de reabilitar, de curar o deficiente. Por outro lado, há o modelo social\inclusivo da deficiência que parte do princípio que cabe à sociedade a responsabilidade de se adequar à diversidade e à pluralidade. Isto quer dizer, em outras palavras, que o modelo social da deficiência transfere a responsabilidade de um contexto médico para o social.

A deficiência pode ser vista como uma condição diferente, e cabe à sociedade adaptar-se a ela. Deste modo, o uso das mais diversas formas de denominação é visto como eufemismos; e estes, por sua vez, tornam-se potenciais empreendedores da exclusão e dos preconceitos. Compreender a deficiência como uma condição que atinge não somente o sujeito que a possui como também toda uma sociedade representa uma grande conquista. As opressões vividas por pessoas com deficiência foram aos

poucos se modificando e, nesse contexto, o modelo social da deficiência promoveu uma maior participação dos deficientes em atividades sociais.

O mundo dos deficientes é considerado um mundo misterioso e isso se dá por conta das opressões vividas no passado. As pessoas com deficiência viviam numa situação de apartação social e o que antes era visto como castigo divino, loucura ou monstruosidade, hoje, após muita luta, vê-se como necessidade de uma maior e significativa participação social dos sujeitos em questão. Apesar das grandes conquistas não se pode negar que ainda há um longo caminho a ser percorrido rumo a uma cidadania plena. Pois, como se sabe, as barreiras que lhes são impostas não são somente físicas, são, sobretudo, barreiras ideológicas.



A VOZ DO SILÊNCIO:
UNIDADE
NA DIVERSIDADE

É muito comum encontrarmos pessoas que fazem uso de expressões diferentes das nossas. Isso nos leva a refletir que variação linguística é um fato presente nas línguas vivas, inclusive, naturalmente, na nossa Língua Brasileira de Sinais.

1

Introdução

A variação linguística na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem como peculiaridade uma via de mão dupla. De um lado, deve-se enriquecer o léxico incorporando as expressões regionais; do outro, a mídia utiliza em suas transmissões – prioritariamente – os sinais vigentes nos centros econômicos do país. Se do ponto de vista teórico encontram-se razões para recusar tal postura, na perspectiva prática, sabe-se que a unidade na diversidade assegura a compreensão por um maior número de pessoas.

O ensaio que ora se lê propõe reflexões a partir de tais premissas e da observação do *corpus* que, por sua vez, será constituído pelo confronto dos principais dicionários de LIBRAS com os léxicos regionais difusos, assegurando uma maior diversi-

dade de expressões para um conteúdo similar. Importante ressaltar que a variação linguística, seja em uma língua oral ou “ouvida” no silêncio, não se dá tão somente pela distância entre os usuários. A variação pode ocorrer devido às diferenças cultural, econômica, etária e geográfica.

Justifica-se a proposta a partir da necessidade de valorizar a língua utilizada pelos surdos brasileiros e a comunidade da qual fazem parte. Com vistas ao respeito ao outro e à compreensão que existem várias formas de se dizer a mesma coisa, sem que seja necessário lançar mão de sinais utilizados em centros de maior prestígio, pretende-se dar ao leitor a possibilidade de conhecer quão rica é a língua de sinais: uma voz do silêncio que reclama manter a unidade na diversidade.

As discussões sobre língua e linguagem e suas variações têm sido objeto de dissidências entre diversos estudiosos e interessados no assunto. E dentro do universo de questões suscitadas pelos estudos de língua e linguagem está a variação linguística. É muito comum encontrarmos pessoas que fazem uso de expressões diferentes das nossas. Isso nos faz refletir que variação linguística é um fato que se faz presente nas línguas vivas, inclusive, naturalmente, na nossa Língua Brasileira de Sinais. Quando um indivíduo se expressa é possível caracterizar, inclusi-

ve, a que região ele pertence, o grau de escolaridade, o nível social, etc. Ou seja, a língua e suas variações são traços que marcam o sujeito.

Neste ensaio, à luz dos estudos de Karnopp, Quadros, Tarallo, Sá, Baggio, dentre outros, proponho uma reflexão sobre as diferenças entre língua e linguagem, além de abordar a variação linguística na Língua de Sinais.



2

Questões linguísticas

Como já é sabido, língua é um conjunto de signos que permite aos usuários de uma determinada comunidade comunicarem-se e relacionarem-se. Vários estudos foram realizados acerca da distinção entre língua e linguagem e, a partir da leitura de autoridades acerca do tema, é possível afirmar que linguagem pode ser considerada a expressão e a construção do pensamento. Ou seja, é através do uso das mais diversas formas de comunicação que o homem se dota da capacidade de materializar suas ideias. É através dela que o indivíduo se expressa e interage.

Dentro dessa perspectiva, pode-se ainda dizer que existem classificações dentro da própria linguagem. Isto é, a linguagem artificial, por exemplo, surge a partir do intuito de denominar coisas ou até

mesmo de estabelecer contato. A exemplo disso, tem-se o Esperanto, uma língua criada ainda no século XIX a fim de fixar-se como língua geral e estabelecer contato para fins comerciais entre diversos países. Há ainda a linguagem dos animais que lança mão de gestos, sons e expressões corporais com o objetivo de manter a comunicação entre os seres de mesma espécie. Sobre este assunto, Seixas (1981, p. 27) declara que

“A linguagem é um instrumento mediador entre o homem e o mundo; o universo simbólico na qual a natureza, a sociedade e o indivíduo se encontram, unificados pelo vínculo comunicativo. Se os animais convivem diretamente com os outros e com a natureza, o homem interpõe os signos com a forma de conhecimento e representação de todas as coisas presentes e ausentes. Desse modo, pode trazer, para diante de si e dos outros, pessoas e objetos distantes, configurados no universo sógnico da linguagem.”

Partindo dessa premissa, a língua é tida como a materialização da linguagem, capaz de unir indivíduos que dela fazem uso, seja para comunicar e\ou produzir conhecimento. Dessa forma, tem-se língua(gem) como instrumento inerente da condi-

ção humana. *Language*, termo inglês que, quando traduzido, pode significar língua ou linguagem, é caracterizada como fenômeno social na qual atribui-se a ele a condição de distinguir os animais irracionais dos animais racionais. Em outras palavras, a língua é um fenômeno social de uso exclusivamente humano.

O que difere língua natural de língua não-natural são as características atribuídas às mesmas. Enquanto a língua artificial nasce a partir do querer, de fins pré-estabelecidos, a língua natural surge de forma espontânea, da necessidade de seu uso, a partir das condições sócio-político-culturais. E para estabelecer-se como língua são dadas características que as definem como tal. Dentre elas, podemos citar a versatilidade, na qual oferece ao seu usuário a possibilidade de expressar-se, de expor suas emoções das mais diversas formas. Há também a arbitrariedade, tida como item de maior relevância na caracterização de uma língua, juntamente com a sistematização. Em outras palavras, a sistematização refere-se à organização dos elementos que compõem uma língua. Assim, todo indivíduo organiza seus elementos no intuito de construir enunciados dotados de sentido.

É a partir da última característica mencionada que surge o ponto de partida para o estudo da variação linguística. É sabido que a língua portuguesa

originou-se da evolução do latim vulgar, difundido pelos romanos no século III a. C. após a queda do Império Romano. Vale lembrar que a nobreza romana não fazia uso do latim vulgar. A corte lançava mão de uma linguagem mais rebuscada, erudita, concebida através da leitura.

Nessa mesma perspectiva, é possível afirmar que esse mesmo processo de divisão (padrão e popular) pode ocorrer em todas as línguas. Toda língua natural é passível de variação pois, como afirma Tarallo (1985, p. 42), variedades linguísticas são as diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto com o mesmo valor de verdade.

Entende-se por variação linguística as variações advindas do uso de uma língua. Estas transformações podem estar relacionadas ao tempo, ao espaço, à faixa etária, ao nível de escolaridade, dentre outros fatores. A variação linguística é objeto de estudo da sociolinguística que, por sua vez, objetiva-se a buscar semelhanças e diferenças entre línguas, além de observar como as línguas operam.

“O linguista procura descobrir como a linguagem funciona por meio do estudo de línguas específicas, considerando a língua um objeto de estudo que deve ser examinado empiricamente (...) A metodologia de análise linguística focaliza, principalmente, a fala das

comunidades e, em segunda instância, a escrita”. (PETTER, 2002. p. 18)

É a partir dessa ótica que vários estudos estão sendo realizados. A linguagem humana, bem como suas formas de uso, sua relação com o tempo e o espaço vêm despertando cada vez mais o interesse de pesquisadores. Quando mencionado o termo língua, não estou referindo somente as línguas oral-auditivas. Abordo também da língua de sinais, utilizadas por surdos em diversas partes do mundo.



3

Um breve histórico da língua de sinais

Ao se predispor a estudar uma determinada língua não se leva em consideração fatos exclusivamente linguísticos: se as variantes são de prestígio ou estigmatizadas, padrão ou não-padrão. O sujeito pesquisador tende a considerar fatores culturais que permeiam a língua estudada, pois, a compreensão e o conhecimento de uma língua não se dão tão somente pela apropriação do seu conjunto de signos abstratos; se dá também a partir do (re) conhecimento da sua trajetória, de suas lutas e de fatores que marcaram sua identidade. Dessa forma, faz-se oportuno abordar este aspecto quando se refere à língua de sinais, sobretudo a LIBRAS.

A história da língua de sinais é marcada por discriminação, lutas e divergências de opinião. A sua constituição e transformação girou em torno, so-

bretudo, do conceito de surdez. As ideologias (filosóficas, políticas e\ou religiosas) de cada época marcavam de forma distinta a imagem e concepção que se tinha do surdo.

Desde as mais remotas épocas, como a Antiguidade e a Idade Média, a surdez era vista como castigo e os surdos ora eram abandonados ora eram mortos. Acreditava-se, portanto, que deste modo a surdez seria exterminada. Já no Iluminismo, a surdez deixa de ser vista como anomalia ou castigo e passa a ser tratada como doença. Portanto, considerava-se que a melhor solução seria a reabilitação, ou seja, a cura. A respeito dessa questão, Sá (2010, p. 71) declara que

“Com a entrada do século XVIII, surge o movimento iluminista onde nasceu a construção científica da surdez. Nesse período, ocorreu um movimento histórico conhecido como *EL GRAN ENCIERRO* onde foram confinados todos os improdutivos que eram compostos por vagabundos, miseráveis, loucos, retardados mentais e, entre eles, os surdos. Esse movimento originou-se da necessidade de dar uma solução a grande massa de desocupados que não se adaptava a indústria manufatureira. No confinamento eram forçados e treinados para trabalhar como mão de

obra barata. Os que se negavam eram perseguidos e punidos, catalogados como delinquentes pela justiça formando a população carcerária que temos até hoje. E os que eram considerados improdutivos dentre eles os surdos, foram classificados como incapacitados e criaram-se instituições para atendê-los. Esse internamento massivo dos classificados como incapacitados teve um princípio de socialização que num segundo momento foi se transformando em finalidade corretiva. “

Este tipo de abordagem para (com) o surdo perdurou até ano de 1755, data que marca a inserção de surdos na educação formal. Nesta data é fundada a primeira escola para surdos a partir da iniciativa do padre francês Charles-Michel del'Épée. Esta escola privilegiava o uso da língua de sinais, o que veio a significar um grande marco na história da comunidade surda principalmente no que se refere às lutas pelo direito de usar a língua.

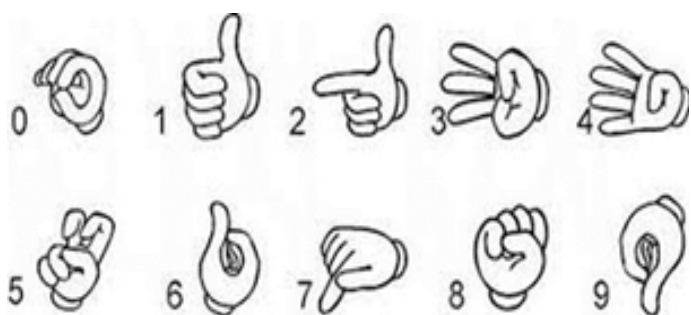
O caminho a ser percorrido ainda era muito longo posto que em 1880, no Congresso de Milão, ficou estabelecida a proibição do uso da língua sinais nas atividades comunicativas. Dá-se, a partir dessa data, início ao processo de oralização de pessoas surdas ao passo que põe fim na educação de surdos baseada na língua de sinais.

Somente na década de 1960 que a língua de sinais – ainda vista como pantomima – passou a ser reconsiderada, tornando-se, portanto, objeto de estudos de linguistas. Os estudos atuais buscam, através de novas ideologias, mostrar que a surdez pode ser vista através de um outro prisma: da diferença e não da deficiência. Após essas inferências, é oportuno dizer que se faz necessário buscar conhecer o surdo, através de sua língua e sua cultura, e não somente através de aspectos biológicos. Nesse sentido, e a título de conclusão desta sessão, Sá (2010, p. 67) afirma que

“poderíamos dizer, então, que o termo ‘surdo’ é aquele com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmas e aos seus pares. Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral\auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria que ouvem.

Não utilizo a expressão ‘deficiente auditivo’ com o objetivo de ressituar o conceito de surdez, visto que esta expressão é a utiliza-

da, com preferência no contexto médico-clínico; utilizo o termo ‘surdo’, pois está mais afeito ao marco sociocultural da surdez. Assim, enfatizo a *diferença* e não a *deficiência*.”



4

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

Depois de um longo período de lutas e vários anos de estudos acerca da língua de sinais, a Libras tornou-se língua oficial dos surdos brasileiros. Reconhecida por esta denominação desde 1993, a LIBRAS foi oficializada somente em 2002 por meio da lei nº 10.436.

“Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação em que o sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria constituem um sistema linguístico

de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunicação de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente entre as comunidades surdas no Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.”

(BRASIL, 2002)

Diferentemente dos usuários da Língua Portuguesa, que a utilizam através do canal oral-auditivo, os surdos fazem uso da língua de sinais que, por sua vez, se apresenta na modalidade viso-espacial (ou gesto-visual).

Assim como as línguas naturais (e vivas), a Libras também é versátil, flexível, tem gramática própria. Ou seja, a Libras é composta por um sistema linguístico capaz de transmitir ideias, sensações, emoções, assim como qualquer outra língua. Segundo Castro Júnior (2011, p.66), “as línguas de sinais, línguas naturais, originam-se da interação entre as pessoas, mas contém constituição estrutural, o que permite a expressão de uma gama de conceitos tais como, descritivos, concretos, abstratos, emotivos, na e pela língua de sinais”. Ele ainda completa afirmando que “as línguas de sinais são reconhecidas “cientificamente” como língua, apresenta como qualquer língua os universais linguísticos e os aspectos fonológicos, morfológico, sintático, e semântico-pragmático” [...]. (CASTRO JÚNIOR, 2011, p. 16)

Tendo em vista o estudo da variação linguística nas línguas naturais, a Língua Brasileira de Sinais

também vem sendo estudada a partir deste prisma. É sabido que a Libras sofreu influência da Língua Francesa de Sinais (LFS). A pedido de Dom Pedro II, o padre francês Charles l'Épée (fundador da primeira escola para surdos do mundo) enviou ao Brasil um dos seus discípulos. A proposta inicial era que Huet, discípulo do padre francês, ministrasse aulas de sinais ao filho da Princesa Isabel, diagnosticado surdo.

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que a Língua Francesa de Sinais estabeleceu-se como referência na constituição da Libras. É importante ressaltar que a variação linguística, seja na Libras seja na Língua Portuguesa, não se dá tão somente pela distância entre países. A variação pode ocorrer devido a inúmeros fatores, sobretudo a diferença cultural, econômica, etária e geográfica.

Ao tratar do tema variação linguística na Libras, sob a óptica do ensino, tem-se então um ponto que merece ser discutido. Por se tratar de uma língua viva, novas expressões surgem a todo instante em diversas regiões do país. De fato, o léxico deve ser enriquecido de forma que possa dar conta das necessidades comunicativas dos falantes, todavia vê-se com muita frequência, sobretudo nos meios de comunicação (livros, dicionário e a televisão) utilizarem com mais constância sinais vigentes dos centros econômicos do país. Ora, o que se percebe a

partir disso é que é dada maior atenção aos sinais denominados ‘oficiais’ (e\ou catalogados) em detrimento dos sinais locais.

Numa perspectiva prática, sobretudo no que se refere à difusão da língua em questão, sabe-se a busca pela unidade dentro da diversidade facilitará sua assimilação por um maior número de pessoas.

Ora, não se propõe aqui uma restrição aos estudos de variação linguística! Pelo contrário, busca-se uma maior valorização de sinais regionais através do reconhecimento da existência de variantes linguísticas. Tal posicionamento está em consonância com o de Faulstich ao considerar que

“Como princípio de ética, porém, qualquer política de línguas deverá trabalhar a ‘unidade’ e a ‘diversidade’. Não se trata de pólos de contradição, mas de eixos de transição. A unidade é uma razão de Estado e a diversidade ou variedade é a matéria linguística própria da comunidade, pois reflete a ‘língua em uso’, ou seja, as linguagens verbais, por meio das quais os indivíduos se comunicam. A unidade é resguardada pelo padrão oficializado em um modelo de gramática, e a variedade se faz representar nas diversas gramáticas pragmáticas e práticas de um Estado linguístico.” (FAULSTICH, 2003, p. 60 *apud* CASTRO JUNIOR, 2011, p. 64)

Neste sentido, Karnoop complementa considerando que

“Ao estudarmos as línguas de sinais, estamos tratando também das relações entre linguagem e sociedade. A linguística, ao estudar qualquer comunidade que usa uma língua, constata, de imediato, a existência de diversidade ou de variação, ou seja, a comunidade linguística (no caso aqui investigado, a comunidade de surdos) se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de usar a língua de sinais. A essas diferentes maneiras de fazer sinais, utiliza-se a denominação de variedades linguísticas. “(KARNOOP, 2004, p. 6-7)

Como já fora dito anteriormente, a variação linguística, seja em uma língua falada ou “ouvida” no silêncio, não se dá tão somente pela distância entre os usuários; todavia acreditamos que pela imensa extensão do território brasileiro, o fator geográfico é o que mais destaca na ocorrência de variações. Ao admitir essa possibilidade, Karnoop ressalta que

“A diversidade de dialetos tende a aumentar conforme o isolamento comunicativo (ou geográfico) entre os grupos. As mudanças que ocorrem em uma determinada região não se estendem necessariamente a outras re-

giões. Se alguma barreira de comunicação se-para grupos de surdos – quer se trate de uma barreira física, geográfica, social, política, racial ou religiosa – as alterações linguísticas não se divulgam facilmente e as diferenças diale-tais aumentam.” (KARNOOP, p. 9)

Em se tratando de professores de Libras que ministram aulas para alunos ouvintes, a variação linguística da Libras pode tornar-se uma barreira na aprendizagem. Percebe-se ocorrer com muita frequência o fato de alunos que estão iniciando seus estudos realizarem sinais diferentes dos que são expressos pela mídia, sobretudo pela televisão e pelos livros editados principalmente nos grandes centros econômicos do país. Para exemplificar tal afirmativa, usarei o termo “verde”. Em três estados distintos (Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná) o mesmo termo é representado por três sinais diferentes:

FIGURA 1: “Cor Verde”

Rio de Janeiro



São Paulo



Curitiba



(A Figura 1 tem como fonte: FERNANDES, S. et ali. *Aspectos linguísticos da Libras*. Secretaria de Educação do Estado. Departamento de Educação. Paraná, 1998.)

É possível perceber que os sinais acima são realizados de forma distinta. A variante utilizada pelos surdos do Rio de Janeiro apresenta-se com a mão ativa configurada em ‘v’ sobre a mão passiva, ao mesmo tempo em que utiliza um movimento retilíneo bidirecional. Além do termo verde, é oportuno citar outros dois exemplos de variação linguística, como as expressões “churrasco” e “dia”:

FIGURA 2: “Churrasco”

Variante 1: Região de São Paulo



Variante 2: Região do Rio de Janeiro



(A Figura 2 tem como fonte o site www.surdo.org.br.)

Percebe-se que a variante 1 e a variante 2 representam o mesmo sinal porém, ambos são realizados de forma completamente diferente. A primeira, as duas mãos realizam o mesmo movimento (semicircular e multidirecional). Já na segunda variante, a mão ativa realiza um movimento semicircular e unidirecional sobre a mão passiva.

FIGURA 3: “Dia”



(A Figura 3 é uma reprodução feita pela autora do termo “dia”. Nota-se que ambas as expressões apresentam a mesma configuração, porém o ponto de articulação é diferente.)

Diante das várias possibilidades de uso, tanto o professor quanto o aluno vêm-se em dúvida sobre qual sinal é o mais apropriado ou se quando varia o sinal há também variação de contexto. Outro fato que concorre para a não valorização e difusão de sinais regionais é a postura dos tradutores/interpretes de Libras quando consideram não-oficiais sinais oriundos de sua própria região. Essa postura de muitos especialistas faz considerar que a ausência de signos regionais em recursos midiáticos torna tais significantes menos prestigiados do que outros nacionalmente conhecidos, contribuindo assim para a prática do preconceito linguístico. Ou seja, ao afirmarem que um sinal realizado na região nordeste, por exemplo, não é considerado oficial pelo simples fato de não estar catalogado em livros ou dicionários ou por não ter sido expresso pelas emissoras de TV pode estar colaborando para a caracterização do preconceito linguístico ao mesmo tempo em que se amplia a distância entre sinais regionais e sinais de grandes centro urbanos.

5

Conclusão

Discussões sobre questões inerentes à Língua de Sinais se tornaram cada vez mais pulsantes aqui no Brasil, sobretudo, após a oficialização e regulamentação da Libras. Para a comunidade surda, isso é motivo de satisfação, pois vê-se que a língua vem alcançando espaços antes inabitados.

Os estudos da variação linguística na Libras reclamam por discussões que busquem elevar a importância dos sinais regionais, posto que são marcas linguísticas de uma dada comunidade, localiza em um determinado espaço.

Desse modo, admite-se a necessidade de revisitações constantes a dicionários e glossários bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) de forma que favoreça a observação e análise de variantes regionais da Libras. Desta maneira, os surdos que utilizam a Libras

e/ ou pessoas interessadas pelo tema, poderão contribuir para o reconhecimento e enriquecimento do léxico da Libras a partir do uso constante de variantes regionais em situações sociais diversas.

Enfim, este ensaio cumpriu a tarefa de discutir variação linguística na Libras, já com vistas em perspectivar a relação existente entre variação e política linguística. Todo movimento de pesquisa e discussão demonstra como as línguas de sinais e mais precisamente, a Libras, vem ocupando seu espaço de língua oficial, legítima e reconhecida, não somente pela comunidade que a utiliza como também por meios legais.

Toda língua, quando viva, se transforma de modo a acompanhar as mudanças sofridas pelos sujeitos. Pois sendo ela aquilo que reflete e refrata a realidade, não poderia ser diferente que as variantes surgissem para demonstrar, talvez, não só a fugacidade do tempo, como também a diversidade humana.

UM ESTUDO DE CASO:
EVENTOS E PRÁTICAS
DE (MULTI)LETRAMENTOS

É importante destacar que não se trata de uma apologia ao não uso da escrita. Como sujeitos de uma sociedade que substituiu o valor da palavra falada pela palavra escrita, não seria consequente nenhum tipo de resistência a ela. Defende-se aqui um posicionamento contrário às sociedades e, sobretudo, às escolas regulares que adotam a escrita como mecanismo balizador de competências humanas.

1

Ponto de partida

Procura-se aqui apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico que, por sua vez, teve como objetivo analisar de que forma os eventos e práticas de (multi)letramentos¹ favorecem, aos alunos surdos, a aprendizagem da Língua Portuguesa. Em virtude de sua natureza multifacetada, a pesquisa foi inserida no campo da

¹ A Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996) não aborda as noções de eventos e práticas de multiletramentos. Em virtude da importância dessas noções para este estudo, foi feita uma adaptação com o intuito de alcançar a proposta da pesquisa. Dessa forma, passou-se a utilizar a expressão “eventos e práticas de (multi)letramentos”, uma espécie de variante dos eventos e práticas de letramento (STREET, 2014). Isso, de certo modo, justifica o uso dos parênteses na palavra “multiletramentos”.

Linguística Aplicada, além de se apoiar teoricamente nos Novos Estudos do Letramento, na Pedagogia dos Multiletramentos e nos Estudos Surdos. Por meio de um Estudo de Caso realizado em dois *loci*: sala de aula de Língua Portuguesa e sala de recursos multifuncionais, ambos em uma escola pública de ensino regular na Bahia, foi possível compreender a relevância da exploração de múltiplas linguagens no contexto educacional e da surdez.

Além disso, observou-se que os eventos e práticas de (multi)letramentos ocorridos na sala de recursos multifuncionais se apresentaram responsivos às realidades linguística e cultural dos alunos surdos; entretanto, na sala de aula de Língua Portuguesa houve pouca reverberação. A pesquisa foi motivada pela necessidade de discutir aspectos referentes ao processo educacional de alunos surdos em situações formais de ensino. Dessa forma, aproveita-se este espaço para reafirmar que as reflexões e considerações acerca da educação de surdos em contexto inclusivo foram articuladas com o propósito de contribuir com as discussões de problemas que ainda persistem.

A educação de surdos tem ocupado um lugar significativo como objeto de interesse de pesquisadores de pós-graduação, seja no nível de mestrado ou de doutorado. Parte do interesse se deve ao aumento das matrículas de pessoas surdas em espaços

educativos regulares e de natureza inclusivista e a consequente demanda por diferentes métodos de ensino que sejam capazes de alcançar as especificidades do público em questão.

Vários levantamentos (FERNANDES, 2006; KARNOPP, 2002; LACERDA, 2006), por exemplo, indicam que, a partir da oficialização da Libras como expressão identitária dos surdos brasileiros, dá-se início à inserção de um maior número de pessoas surdas em instituições regulares de ensino.

Por meio da Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas brasileiras. Trata-se de uma língua em que o sistema linguístico é caracterizado por sua natureza visual-motora, cuja gramática apresenta estrutura própria. Para mais informações sobre a estrutura gramatical da Libras, ver as contribuições de Quadros e Karnopp (2004).

Por outro lado, o espaço escolar vem reproduzindo os efeitos de uma herança de séculos passados, em que se considerava íntima a relação entre educação, escrita e poder. Nesse cenário, a escrita ganha dimensão e “status” de instrumento normalizador dos novos alunos que antes não faziam parte de tal ambiente.

De um olhar despretenhoso a uma pesquisa engajada, é possível certificar que os alunos surdos percebem a exigência do domínio da escrita (CA-

VALCANTI; SILVA, 2007), já que a sua ausência é entendida como inviabilização da aprendizagem e invisibilização do próprio sujeito. O domínio da escrita é a marca de uma sociedade grafocêntrica; é, pois, instrumento de poder a partir do qual se estabelecem valores distintos aos que possuem habilidades para aquisição e domínio do código e aos que não as possuem. Nesse sentido, na perspectiva grafocêntrica, as manifestações humanas ocupam lugar de prestígio quando envoltas à escrita, o que sugere uma relação conflituosa com aqueles (grandes ou pequenas comunidades; pequenos grupos de pessoas etc.) que não se manifestam por meio da linguagem escrita.

É importante destacar que não se trata de uma apologia ao não uso da escrita. Como sujeitos de uma sociedade que substituiu o valor da palavra falada pela palavra escrita, não seria consequente nenhum tipo de resistência a ela. Defende-se aqui um posicionamento contrário às sociedades e, sobretudo, às escolas regulares que adotam a escrita como mecanismo balizador de competências humanas.

A maioria das instituições de ensino regular, seja de natureza inclusivista ou não, vê a adoção do modelo autônomo de letramento como objetivo principal a ser alcançado. Segundo Street (2014), trata-se de um modelo que dá ênfase à escrita enquanto símbolo de racionalidade, de desenvolvimen-

to das habilidades cognitivas e, por sua vez, tende relacionar educação, escrita, poder e ascensão social. Desse modo, o discurso dominante é materializado pelo modelo autônomo de letramento, segundo o qual estabelece a escrita como instrumento de poder e como meio de substituir a voz que falta ao surdo.

A visão reducionista do letramento autônomo implica o enquadramento de práticas de leitura e de escrita enquanto categorias monolíticas, de natureza estéril e insensível ao contexto social. A configuração do modelo autônomo, como tal, nega a dialogicidade na/da linguagem e se aproxima das abordagens clássicas da Linguística e do ensino de língua. Como consequência, reveste-se de uma ideologia voltada para (1) a língua enquanto um sistema fechado em si, (2) o ensino de língua como reprodução de regras ortográficas, (3) a aprendizagem acrítica, em detrimento da compreensão de que as práticas de escrita são consideradas aquilo que Kleiman (2005) também denomina “práticas situadas”.

A escrita, quando tomada pela sociedade como símbolo de racionalidade e de desenvolvimento das habilidades cognitivas, concorre para a desvalorização e a descaracterização da pessoa surda, da sua cultura e da sua língua (mais) natural, ou seja, a Língua de Sinais. Como a representação gráfica da lín-

gua não é uma atividade comum a todas as culturas nem a todos os seres humanos, como é o caso de muitos surdos, é possível e necessário lançar mão de outros tipos de linguagens tão legítimas quanto a escrita e capazes de possibilitar a participação do sujeito em práticas sociais.

Conforme parte da bibliografia especializada (QUADROS; KARNOOP, 2004; LACERDA, 2006), a educação de surdos deve ser articulada com base nas particularidades e no potencial deste público, o que implica uso de práticas pedagógicas diferenciadas e que favoreçam a compreensão de diversos tipos de linguagens. Deste modo, as comunidades escolares (formais ou não-formais) que prestam atendimento a pessoas surdas podem priorizar uma pedagogia baseada nos multiletramentos, a partir da “exploração do aspecto visual, por exemplo, de gravações em vídeo ao invés de texto escrito”. (CAVALCANTI; SILVA, 2007, p.239) Isso porque a percepção de mundo dos surdos se dá de forma distinta, ou seja, por meio da visão.

Tendo em vista tais questões, este texto cumpre a tarefa de apresentar os resultados da pesquisa realizada nos anos de 2016 e 2017, no interior da Bahia. O trabalho se justifica a partir de questionamentos acerca dos modos, estratégias, mecanismos de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos. Nesse sentido, adotou-se como ponto de

partida os pressupostos dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN; DE GRANDE, 2015) com o intuito de construir uma base para alicerçar a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996; ROJO; MOURA, 2012) e torná-la fonte teórica para compreender de que forma os referidos multiletramentos podem favorecer a aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de alunos surdos.

Todas essas questões se mostraram alinhadas com o que vem sendo discutido pela Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2015; MOITA LOPES, 2013; CELANI, 2000) e, esta, por sua vez, tem sido considerada o *locus* privilegiado de discussão sobre questões ligadas à linguagem e à vida social (MOITA LOPES, 2006). A proposta da Linguística Aplicada (atual) é vislumbrar a linguagem como uma prática de natureza sociodiscursiva que reflete e refrata o agir do mundo e dos sujeitos. Essa concepção compreende uma relação existente entre realidade, sujeitos e práticas socioculturais.

O enquadramento metodológico que orientou a investigação é de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN & LINCOLN, 2006) e de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995). Além disso, foram adotados os pressupostos de um estudo de caso (ANDRÉ, 2005), vez que se teve a intenção de averiguar um acontecimento específico, ou seja, de

investigar os eventos e práticas de (multi)letramentos de alunos surdos, matriculados em uma escola (regular e inclusiva) situada no interior da Bahia.

Para realizar a pesquisa, foram selecionados seis participantes, a saber: gestor da instituição, docente de Língua Portuguesa, docente da sala de recursos multifuncionais, dois alunos surdos e um intérprete. No que tange aos instrumentos de produção de dados, foram utilizados: entrevistas semiestruturadas, diário de campo e observação participante. Os três instrumentos foram articulados de forma que favorecessem o reconhecimento da importância do processo de investigação, já que apresentam possibilidades de analisar o objeto sob várias perspectivas.

A instituição escolar selecionada para a execução da pesquisa é fruto de Políticas Públicas de inclusão, haja vista que são atendidos alunos ditos normais, alunos com deficiência mental ou física, assim como alunos surdos. À época da realização da pesquisa, o ensino era realizado em salas regulares, onde os surdos assistiam às aulas que compõem o currículo de base comum (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História etc.), e na sala de recursos multifuncionais, onde eram atendidos em turno oposto. Assim, esta e a sala de aula de Língua Portuguesa constituíram os *loci* da pesquisa.

É importante ressaltar que, as aulas de Língua Portuguesa foram escolhidas para investigação por conta do significado que essa língua tem para o sujeito surdo, ou seja, ainda é recorrente a exigência da aquisição da escrita para ocupar o lugar da voz que lhe falta. Já a sala multifuncional se fez necessária por conta da proposta de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Por fim, as informações sobre a pesquisa estão dispostas da seguinte forma: no item 2 é discutida a interface entre a Linguística Aplicada e os Novos Estudos do Letramento; no 3, apresenta-se um breve panorama do Letramento e da sua trajetória rumo aos Multiletramentos; no item 4, temos o tratamento e a compreensão dos dados gerados durante a realização da pesquisa; e, por fim, as considerações finais.



2

A Interface entre a (nova) Linguística Aplicada e os Novos Estudos do Letramento

A Linguística Aplicada, doravante LA, vem sendo discutida com maior efervescência nos últimos anos e isto se deve ao modo como a LA vem se desenvolvendo não só no Brasil como em outros países. Desde a década de 1990, do século passado, a LA tem se dedicado a investigações que tomam como objeto de estudo a linguagem no contexto de ação.

Isso, de certo modo, é o reflexo do que muitos teóricos consideram como “virada linguística” (MOITA LOPES, 2013, p. 22), na qual adota-se como ponto de partida não mais a língua descontextualizada, em seu estado estático, mas sim a linguagem como uma espécie de linha que costura duas partes: as práticas sociais e os sujeitos que dela par-

ticipam. Dessa forma, as perspectivas de produção de conhecimento se apresentam de forma atualizada uma vez que visam colaborar com a discussão de alternativas da/para vida social contemporânea.

O novo modo de fazer pesquisa provocou certo desconforto entre pesquisadores das ciências humanas devido aos novos procedimentos metodológicos adotados. Isso significa que o planejamento de estratégias de ensino de línguas, sobretudo de línguas estrangeiras, já não está em primeiro plano pois, a LA passa a produzir conhecimento de forma multifacetada

“por meio das chamadas viradas pós-estruturalista, discursiva, icônica, cibernética, somática, pós-colonial, feminista, *queer*, antirracista etc., que atravessaram e atravessam essas áreas, problematizando, entre outros aspectos, o sujeito social, que passa a ocupar o foco central de atenção”. (MOITA LOPES, 2013, p. 16)

As abordagens teórico-metodológicas da LA possibilitam o entendimento do Letramento como um fenômeno observado por meio de eventos e práticas que refletem e refratam concepções culturais e ideológicas de uma determinada sociedade. Segundo Rojo (2009), o termo letramento abarca os usos

sociais da leitura e da escrita, por sua vez, observáveis em contextos sociais diversos (Escola, Igreja, trabalho etc.), o que passa a ser também uma questão de interesse da LA, conforme afirma Menezes et al (2009, p. 25) ao destacar que

“parece haver um consenso de que o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.”

O letramento pode ser global ou local, valorizado ou não, e, à luz da LA, trans/multi/inter/in/disciplinar e até mesmo transgressiva, pode ser perspectivado sob seus aspectos sociológicos, antropológicos e socioculturais, posto que, segundo Kleiman (2004, p. 53), “aquilo que as pessoas ouvem, falam, lêem e escrevem em diferentes situações, em diferentes contextos institucionais, com propósitos diferentes e com diferentes graus de domínio da situação estará sujeito às determinações da vida social”. Portanto, tendo em vista o caráter plural de ambas as teorias, a interface entre os Novos Estudos do Letramento e a (nova) Linguística Aplicada se desenha ao levar em consideração a “situação, instituição, objetivos e competências que podem

condicionar o uso que os indivíduos fazem dos seus repertórios linguísticos” (KLEIMAN, 2004, p. 53).

A contribuição da LA para os Novos Estudos do Letramento é reflexo da sua abrangência e dos seus avanços nos modos de fazer pesquisa. Seu caráter multifacetado fundamenta e fortalece as novas investigações sobre linguagens e as práticas sociais e isso justifica o modo como os Novos Estudos do Letramento têm sido discutidos. O ponto alto da interseção entre a LA e os Novos Estudos do Letramento está no interesse pelos

“usos da linguagem na construção de relações sociais baseadas no poder; nas conexões entre poder e conhecimento; na construção de conhecimentos e identidades na e pela interação em situações concretas de comunicação intercultural no mundo contemporâneo”. (KLEIMAN; DE GRANDE 2015, p. 23)

Não se pode negar que a LA tem elevado seu caráter responsivo tanto no que diz respeito à teoria e à prática quanto ao resultado dessa união em prol da vida social. “Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisa em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina” (CELANI, 2000, p. 118). Isto quer dizer, em outras

palavras, que a “LA vai construir outro discurso para a vida social, pleno de alternativas que possam alterar o presente e reinventar a vida social” (MOITA LOPES, 2013, p. 20). Trata-se, portanto, de uma (des)(re)construção do que foi posto desde os “primórdios”: desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino de línguas sob a forte influência do estruturalismo e do behaviorismo comportamental.

Abordar os Estudos do letramento, e mais especificamente os multiletramentos de surdos a partir de uma abordagem social e cultural, é “trazer para o primeiro plano os discursos sobre o próprio fazer dos participantes, das pesquisas que [...] frequentemente têm suas vozes silenciadas e suas concepções invisibilizadas” (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 22).

Pensar em multiletramentos de alunos surdos, sob a perspectiva da LA, requer uma maior reflexão acerca do papel da linguagem, dos sujeitos e do seu vínculo com práticas sociais. Dessa maneira, a LA tem sido bastante utilizada para produzir conhecimento sobre temáticas como essa e, sobretudo, favorecer a produção de uma ciência plural, de caráter responsivo à vida social.



3

Do Letramento aos Multiletramentos

Partindo de uma visão mais genérica, pode-se afirmar que o campo de Estudos do Letramento se dedicou em defini-lo como o uso social da leitura e da escrita e suas possíveis implicações na/para vida social dos sujeitos. Na realidade, definir o conceito de letramento não é uma tarefa tão fácil, já que existem tantos tipos e, para cada um, são guardadas características e implicações distintas.

Segundo Terra (2009), não havia um consenso acerca da própria definição do conceito de letramento e somente nos anos 80 houve uma maior difusão do termo e introdução em dicionários da área de Educação e das Ciências da Linguagem, nos quais constavam como significado a aquisição e domínio da leitura e da escrita. Atualmente, é pacificamente aceito o conceito de letramento como práti-

cas sociais nas quais são utilizadas a leitura e a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19), ainda que estas não estejam materializadas.

O cenário de indefinições contribuiu para que o conceito de letramento alcançasse uma maior dimensão admitindo, então, a possibilidade de existência de múltiplos e multiletramentos. Em virtude da participação dos sujeitos em diversas atividades sociais, surgem várias nomenclaturas e implicações para os novos tipos de letramento. Significa, então, ser possível utilizar, guardadas suas características, os termos: “letramento digital”, “letramento social”, “letramento acadêmico”, dentre outros.

Os Novos Estudos do Letramento trouxeram também a conceitualização de práticas e eventos de letramento (MAGALHÃES, 2012). Esses dois conceitos estão intrinsecamente relacionados de forma que, em algumas referências, são discutidos conjuntamente. De fato, trata-se de dois conceitos caros tanto para a teoria quanto para a realização da investigação aqui publicizada. A análise dos eventos foi o primeiro passo para compreender as práticas de (multi)letramentos realizadas pelos sujeitos surdos nos *loci* estabelecidos.

Para Street (2012), os eventos de letramento são atividades realizadas à luz da leitura e da escrita e ocorrem em diferentes contextos sociais. De acordo com Silva (2007, p. 39), o evento de letramento

é “a unidade básica de análise”, pois apresentam características de natureza observável e “visíveis”, como por exemplo, a leitura de um livro, a escrita de um e-mail ou de um bilhete ou uma pessoa proferindo uma palestra. Os eventos, portanto, são plurais e se configuram de forma variada.

Em um ambiente escolar, por exemplo, é possível verificar a ocorrência de vários eventos em uma mesma aula: exposição oral, cópias nos cadernos, registro(s) na(s) caderneta(s) realizado(s) pelo(s) professor(es), produção textual, dentre outros. Os eventos de letramento são definidos como atividades em que a leitura e a escrita estabelecem uma relação de retroalimentação com as práticas sociais, uma vez que, cada um reflete uma dada situação sociocultural e vice-versa.

As práticas de letramento, por sua vez, são os significados dados pelos agentes em uma determinada situação em que se faça uso da leitura e da escrita. São, pois, convenções e concepções culturais e sociais que orientam a produção de significado de um dado evento de letramento. Isso significa que existem culturas que dão significados distintos para o uso da escrita, ou seja, não se trata de concepções estanques, haja vista que “as práticas de letramento resultam de decisões humanas baseadas nos valores das pessoas” (SILVA, 2007, p. 42). O conceito de práticas de letramento potencializa a análise e com-

preensão dos eventos imersos em práticas sociais. Por isso, esses dois conceitos foram utilizados de forma preponderante durante pesquisa, sobretudo, como base para a geração de dados e análise dos mesmos.

Para uma melhor construção de um caminho rumo ao entendimento do conceito de multiletramentos, importa destacar que

“o letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso.” (TERRA, 2009, p. 33)

A multiplicidade do letramento está associada, sobretudo, à multiplicidade de esferas sociais e cada uma delas exige do sujeito habilidades com as formas de manifestação das linguagens e por esta razão, os múltiplos e os multiletramentos estão intimamente relacionados aos diversos tipos relativamente estáveis de enunciados. Cada esfera de atividade humana requer determinados gêneros do discurso e cada um deles tem seu mecanismo de representação da vida real. (BAKHTIN, 1997)

Os estudos do New London Group (NLG) refletem o engajamento de um grupo de teóricos de áreas e posicionamentos políticos distintos com o

compromisso de buscar soluções para os problemas educacionais. Assim, as disparidades dos resultados dos níveis educacionais se tornaram o cerne da discussão para se questionar o *modus operandi* tradicional, estéril e pouco responsivo à realidade plural.

Em consequência dessas preocupações, o NLG lança mão do que denominam Pedagogia dos Multiletramentos caracterizada, por sua vez, como uma espécie de teoria que defende a legitimação da variedade das manifestações linguísticas e culturais. Amplamente inclinada para questões educacionais, como o próprio nome sugere, a Pedagogia dos Multiletramentos reclama que as diferenças culturais, idiomáticas, raciais e de gênero, por exemplo, não sejam tomadas como pressupostos para o insucesso educacional.

Assim como as pluralidades linguística e cultural, as questões cívicas e de cidadania também estão postas na agenda do NLG e, desta forma, todas essas questões podem ser colocadas como recurso em uma sala de aula de modo a desconstruir os discursos politicamente corretos que velam as reais necessidades de uma minoria invisibilizada. Com isso, o NLG (1996, p. 66) vislumbra benefícios metacognitivos, metalinguísticos, maior criticidade, visão dialógica do mundo etc.

Com base em Cope e Kalantzis, dois dos integrantes do grupo, observa-se que a pluralidade cul-

tural, no sentido *lato*, é discutida como meio de superar e sobrepor à cultura dominante do colonizador (STREET, 2014) e aos discursos verticalizados que definem padrões e espaços. A pluralidade cultural seria uma espécie de rota ou trilha que deve ser seguida com vistas ao ponto de chegada: a (des/re)construção da ordem social. Nesse ponto, as diferenças seriam negociadas em prol da “inscrição¹” e “vocalização” dos sujeitos (ainda que a voz silenciosa seja ouvida pelos olhos).

Em torno da construção da Pedagogia dos Multiletramentos há um movimento de preocupação com a vida social e com as mudanças organizacionais e tecnológicas cada vez mais latentes e refletidas nos processos educacionais. Para o NLG (1996), faz-se urgente uma releitura e uma reorganização do ensino de modo que atenda as narrativas do mundo atual: multicultural, plurilinguístico, multimodal, etc.

Ainda na perspectiva do contexto escolar, a Pedagogia dos Multiletramentos pode ser tomada como base para exploração do uso de múltiplas lin-

¹ Expressão utilizada com base nos pressupostos de Paulo Freire (2005) ao defender a “palavra” como instrumento de libertação e tomada de consciência, ou seja, a palavra é o meio pelo qual o sujeito se inscreve enquanto tal.

guagens. Isso significa lançar mão de textos não-verbais, de vídeos, de jogos, enfim, fazer uso de sistemas semióticos diversificados para construção de sentidos e significados.

Os multiletramentos vislumbram alcançar uma educação responsiva com vistas à compreensão e ao uso de linguagens e sua íntima relação com as práticas sociais. Os teóricos que compõem o Grupo Nova Londres afirmam que os multiletramentos buscam superar as limitações das abordagens tradicionais com vistas a atender uma sociedade que se mostra múltipla e diversa no que tange os aspectos linguísticos e culturais. Desse modo, percebe-se que as bases das abordagens tradicionais não se sustentam como antes, haja vista que a “crescente diversidade cultural e linguística do mundo atual” (NLG, 1996, p. 60) exige dos seus atores sociais uma visão mais ampliada, sobretudo, acerca da multiplicidade de canais de comunicação e de suas potencialidades.

Tendo isso em vista, a Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996) foi tomada como base para refletir as especificidades dos sujeitos surdos dentro do contexto regular de ensino, haja vista que sua base teórico-metodológica se organiza a partir de elementos multissemióticos. Na perspectiva da surdez, a exploração de múltiplas linguagens concorre para a construção do conhecimento do sujeito surdo, vez que eles utilizam o canal visual para a

apreensão das coisas. Portanto, os sujeitos surdos (re)conhecem as coisas no/do mundo por meio dos olhos e emitem informações por meio das mãos.

Embora Ferraz e Castro (2016, p. 145) não dediquem seus estudos ao público surdo, eles trazem considerações importantes que se aproximam do discurso defendido pelos teóricos da Educação de Surdos. Para eles, as imagens

“desempenham papel relevante aos olhos dos alunos que não possuem proficiência e domínio da escrita e podem reforçar estereótipos, criar novos conceitos e ideias em relação à cultura da língua-alvo, bem como ajudar ou não na constituição do aluno como sujeito inserido em uma cultura diferente da sua origem.”

Aquino e Souza (2013, p. 21) também coadunam com os mesmos pressupostos e afirmam que, “em todas as culturas, a imagem se desvela pelo olhar do observador. Não é à toa que nas séries primárias a utilização de meios visuais é um recurso bastante utilizado por professores no processo de ensino-aprendizagem.” Compreende-se, portanto, a real importância em discutir o manejo educacional a partir do uso das múltiplas linguagens que concorrem na configuração dos eventos e práticas de (multi) letramentos de alunos surdos.

4

O Desenrolar Investigativo: da observação à interpretação

Considerando a escolha do tema e os objetivos propostos, optou-se por utilizar o Estudo de Caso, enquanto método, a fim de potencializar o processo investigativo. Segundo André (1995, p.49), “estudos de caso buscam o conhecimento do particular, são descritivos, indutivos e buscam totalidade.” É, pois, a possibilidade dada ao pesquisador de estabelecer uma relação mais direta com o contexto real, com a natural interação entre os sujeitos e o(s) *locus/loci*, ou seja, com um caso *per se*. De fato, o Estudo de caso possibilitou a execução do processo investigativo haja vista (1) a tentativa de alcançar a amplitude de um caso particular; (2) estar em um ambiente real, (3) investigar mais profundamente

um caso específico, bem como (4) descrevê-lo e interpretá-lo.

Considerando estas premissas e tendo como base as teorias que fundamentaram a pesquisa, foi possível observar através três instrumentos selecionados (observação participante, entrevista semiestruturada e diário de campo) os eventos mais recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa (sala de aula regular): compartilhamento de impressos; interação entre dois participantes surdos; aulas expositivas em Língua Portuguesa; produção textual e leitura de textos.

Observou-se também que o planejamento das aulas de Português contemplou, predominantemente, aulas expositivas, atividades de leitura e produção textual. Eis aqui os primeiros sinais de alerta quando se tem em vista uma sala de aula regular com alunos surdos, usuários de Libras, como parte integrante desse cenário: aulas não adaptadas para um público diversificado. Este dado, gerado por meio da observação participante, pôde ser confirmado posteriormente em entrevista com o docente de Língua Portuguesa: “o material é o mesmo. Às vezes as meninas fazem adaptações, mas normalmente não tem diferença”. A ausência de adaptação ou seleção acrítica do material tende, de acordo com Lodi (2002), a colocar os alunos surdos em situação de completa desvantagem.

Na ocasião da entrevista, ao ser questionado a respeito das atividades desenvolvidas em sala de aula, o docente afirmou lançar mão de gêneros discursivos para desenvolver seu trabalho com textos. A proposta está teoricamente de acordo com o que é defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000)¹: o ensino de Língua Portuguesa implica execução de atividades de leitura e escrita de gêneros discursivos com o intuito de favorecer a aprendizagem da língua. Entretanto, a prática na sala de aula regular demonstrou não alcançar o público-alvo.

Ainda no contexto da entrevista, em resposta sobre os critérios de seleção dos gêneros para a realização do trabalho em sala de aula, o professor afirmou que “o tipo de texto mais utilizado nas aulas é a crônica... eles adoram contos e crônicas. Dão muitas risadas com as histórias e isso ajuda muito.” A partir dessa afirmação, percebeu-se que além de não ser estabelecido o critério de escolha, como o perfil da turma por exemplo, a expectativa não condiz com a realidade, em razão da ausência de abordagem de questões intrínsecas aos gêneros discursivos, tais como interlocutores, situação discursiva, esfera social, forma composicional, conteúdo temático, estilo etc.

¹ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02>

Nesse sentido, os aspectos imprescindíveis à escrita ou leitura textual não formam contemplados, nem foi dada aos participantes de pesquisa (os alunos surdos) a possibilidade de produzirem textos em Libras. Depreende-se, portanto, que a ausência da valorização da cultura e da língua do surdo é um desalinhamento com as premissas dos multiletramentos, pois de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 08)

“o trabalho com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático.”

Os textos utilizados durante as aulas de Língua Portuguesa estavam, em sua maioria, na modalidade escrita, o que pouco significa para os alunos surdos enquanto práticas de (multi)letramentos pois, como afirmaram os próprios participantes da pesquisa, “a gente não entende. É melhor quando usa a Libras.” A afirmação suscita que para esses alu-

nos a escrita da Língua Portuguesa não os representam enquanto sujeitos linguisticamente diferentes, ao mesmo tempo em que os mantém em situação de subserviência aos padrões ouvintistas. A educação aproximada da cultura surda considera fatores socioculturais e linguísticos quando se tem alunos surdos em contexto regular de ensino (LODI, 2002).

Na perspectiva da Educação de Surdos, sobretudo, em contextos formais de ensino, todos “os materiais escolhidos [...] devem, se possível, ser apresentados em Libras e acompanhados de imagens (filmes, desenhos, ilustrações etc.) com o objetivo de favorecer a compreensão das significações possíveis no texto”. (LODI et al, 2002, p.180) Ainda neste sentido, Cavalcanti e Silva (2007, p. 75) observam a predileção pelo texto escrito (sem qualquer adaptação) como indicativo de manutenção de uma herança grafocêntrica, reflexos de uma cultura ouvintista e esforço de tornar o sujeito surdo pertencente ao grupo majoritário.

Os mesmos instrumentos utilizados em sala de Língua Portuguesa possibilitaram executar os mesmos procedimentos de investigação na sala de recursos multifuncionais. Neste espaço foram observados eventos realizados pelos participantes da pesquisa (alunos surdos): uso do computador e do celular; aulas expositivas em Libras; interação entre

os colegas (surdos) por meio da Libras; jogo de dominó e produção textual em Libras.

Diante dos dados, considerou-se que o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais foi significativo no que se refere às práticas de (multi)letramentos e à aprendizagem da Língua Portuguesa pois, conforme a declaração dos envolvidos, “na sala de recursos a gente usa a Libras com os colegas, com o professor; a gente usa o computador para fazer pesquisas. É mais fácil porque tem imagens e a Libras também”. De fato, as salas de recurso multifuncionais apresentaram configurações distintas da sala de aula comum, o que favoreceu a promoção de eventos e práticas de (multi)letramentos, compostas por equipamentos de informática e materiais didático-pedagógicos diversificados. Os materiais elaborados foram disponibilizados aos usuários da sala com o intuito de responder às suas especificidades; o atendimento foi realizado no turno oposto, por professor especializado, proficiente em Libras; houve maior aplicabilidade da linguagem não-verbal do que a linguagem verbal; observou-se a exploração de imagens como suporte para a promoção os eventos e práticas de (multi)letramentos e reconstrução de sentidos e, finalmente, o uso exclusivo da Libras, enquanto língua materna dos sujeitos da pesquisa.

Todas essas características favoreceram a exploração de uma educação para surdos, o que tende

a favorecer também a aprendizagem de Língua Portuguesa. Conforme a avaliação do professor na referida entrevista, “as interações na sala de recursos multifuncionais são facilitadas porque há uma relação direta entre professor e alunos surdos por meio da Libras; não há intermédio de intérpretes.”

Conforme visto, teóricos dedicados aos Estudos do Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; GNL, 1996) salientam a importância de reconsiderar a relação entre outros recursos semióticos com o intuito, sobretudo, de fraturar a posição acrítica dos alunos e de transformá-los em criadores de sentidos. Esta ação vai exigir um posicionamento crítico “capaz de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 29) De maneira semelhante, Rojo e Moura (2012) se posicionam conforme os teóricos que se dedicam à educação de surdos, de modo a criticar a demasiada predominância de textos verbais em ambientes escolares em detrimento do uso de textos não-verbais ou até mesmo da união dos dois tipos de textos.

Sendo os trabalhos de multiletramentos organizados a partir da variedade de linguagens e de cultura (NLG, 1996), o uso exclusivo da Língua Portuguesa, seja na modalidade oral ou escrita, pode implicar ausência de vivências particulares e compartilhadas. A aplicabilidade de outras linguagens

estabelece uma relação de retroalimentação com os eventos e as práticas de (multi)letramentos, uma vez que as linguagens são constituintes e constitutivas das inúmeras atividades sociais das quais os sujeitos participam.

5

Considerações Finais

A Pedagogia dos Multiletramentos tem como premissa a legitimação da multimodalidade semiótica e multiplicidade cultural (NLG, 1996; ROJO; MOURA, 2012). Esses pressupostos coadunam com o que teóricos que se dedicam à educação de surdos defendem: a educação destinada aos surdos deve ser articulada tendo em vista as particularidades desse público. (QUADROS; KARNOOP, 2004; LACERDA, 2006) Isso implica exploração de práticas pedagógicas diferenciadas que favoreçam a participação do sujeito surdo em diversas práticas socialmente organizadas e, ao mesmo tempo, o rompimento com as perspectivas educacionais que mantiveram latente o discurso patológico da surdez.

O processo de investigação permitiu considerar que, de modo geral, os eventos ocorridos na sala de

Língua Portuguesa não foram favoráveis aos multiletramentos dos sujeitos surdos. Os dados apontaram para exploração de atividades de leitura e escrita descontextualizadas e esvaziadas de significados, sobretudo, por conta da modalidade utilizada (escrita da Língua Portuguesa). Esse perfil escolar traz consigo características de letramento único (autônomo) amplamente criticado pelos Novos Estudos do Letramento.

A escrita, quando tomada pela sociedade como símbolo de racionalidade e de desenvolvimento das habilidades cognitivas, concorre para a desvalorização e a descaracterização da pessoa surda, da sua cultura e da sua língua (mais) natural, a Libras. Importa dizer que não cabe posicionamento contra as produções textuais nem ao ensino de Língua Portuguesa para surdos (isso estaria em desacordo com a filosofia bilíngue). Questiona-se a adoção de um ensino baseado no letramento autônomo que, na perspectiva da surdez, tende a representar a escrita como a voz que falta ao surdo. Nesse sentido, é válido repensar o valor da escrita para sujeitos surdos usuários da Língua de Sinais.

Parte significativa dos teóricos que se dedicam aos estudos relacionados aos contextos sociais e educacionais de pessoas surdas declara que a percepção visual é um fator de extrema relevância e que não deve ser desconsiderado. A preocupação com a exploração visual pôde ser percebida durante as aulas ocorridas na sala de recursos multifuncionais, sobretudo, na ocasião

do uso de gêneros da esfera publicitária (panfleto, folder etc.) e recursos digitais (computador e Internet).

De fato, os eventos ocorridos na sala de recursos (jogo de dominó; aula expositiva por meio da Libras; uso de textos impressos acompanhados de imagens; uso de computador e da Internet etc.) proporcionaram multiletramentos e visaram ao favorecimento da aprendizagem de LP, pois os sujeitos estiveram em contato com sua segunda língua por meio de elementos significativos a sua cultura.

Em suma, tratar dos eventos e práticas de (multi) letramentos de surdos no contexto escolar implica destacar a necessidade de uso de múltiplas linguagens como meio de transgressão do sujeito acrítico para produtor de sentido. O desenvolvimento de atividades que visem à elevação das manifestações linguísticas e culturais diversificadas perspectiva a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos a partir da ruptura de uma visão una de cultura que reflete as relações de poder que invisibilizam minorias. Os multiletramentos, na perspectiva da surdez, colocam-se em posição de destaque porque se fazem consoante as preocupações que giram em torno da realidade linguística e cultural do Surdo.





Referências

- ANDRÉ, M. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação escolar*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- AQUINO, L.; SOUZA, M. Mecanismos visuais de interação no gênero editorial. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 09, n.16, 1º Semestre de 2013.
- BAGGIO, M. A. *A atividade pedagógica como estratégia de motivação no desempenho de alunos surdos na produção da escrita em língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

- BRASIL. Constituição Federal Brasileira. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002, nº 79, ano CXXXIX, Seção 1, p. 23.
- CAPOVILLA, F. C; RAFHAEL, W. D. (Ed.). *Dicionário Enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- CASTRO JÚNIOR. Gláucio de. *Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira / Foco no Léxico*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, DF, 2011.
- CAVALCANTI, M; SILVA, I. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. (Org.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Mercado das Letras, 2007.
- CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos*

- em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2000.
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (org.) DENZIN, N. K; LINCOLN, Y.S. *Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: *Letramento. Referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexos, 2006.
- FERRAZ, J.; CASTRO, G. *Ação docente na utilização de textos multimodais no ensino de português língua estrangeira: uma análise crítico-discursiva*. Revista Letra Capital, v. 1, jan.\jun. 2016, p. 141-162.
- FERREIRA BRITO, L. *Língua brasileira de sinais – LIBRAS*. Série Atualidades Pedagógicas, v. 3, nº 4, p. 19-61, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FOUCAULT, M. *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- GREGOLIN, M. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.
- GRUPO NOVA LONDRES. *A Pedagogy of Multi-literacies: desingning social futures*. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 03 nov. 2015.

- KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 51-77.
- KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção editorial, 2005.
- KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento. *Revista Matraca*, v.22, n. 36, jan-jun, 2015.
- KLEIN, M. *Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador*. Disponível em <http://www.surdofoz.com.br>. Acesso em: 02.01. 2006.
- LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES [online]*. Vol. 26, n. 69. 2006.
- LAROSSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

- LODI, A; HARRISON, K; CAMPOS, S; TESKE, O. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LUNARDI, M. *Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica*. In: THOMAS, A. S.; LOPES, M.C. (Org). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.
- MAGALHÃES, I. (Org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.
- MENEZES, V. et al. *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 25-50.
- MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.
- MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- NOVA LONDRES. *A Pedagogy of Multiliteracies: desingning social futures*. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 03 nov. 2015.
- PACHECO, J. *Os gregos e os romanos até a Idade Média*. Disponível em: <http://www.surdo.org.br/informacao.phpd?info=historia>. Acesso em: 11.10.2014.

- PACHECO, J; ESTRUC, E; ESTRUC, R. *Curso básico da LIBRAS*.www.surdo.org.br. Acesso em 20.03. 2014.
- PETTER, M. *Linguagem, língua, linguística*. In: FIORIN, José Luiz (org.) *Introdução à Linguística – Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. [Orgs.] *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SÁ, N. *Cultura, poder e educação dos surdos*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.
- SCHNEIDER, M. *Subsídios para a ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo*. In: <http://www.educaonline.pro.br>. Acesso em: 10\12; 2014.
- SEIXAS, C. *O Espelho de Narciso: Linguagem, cultura e ideologia no idealismo e no marxismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, Instituto Nacional do Livro, MEC, 1981.
- SILVA, E. C. *Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental*. (Tese de Doutorado em Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP). Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2007.
- SILVA, T. T. da. A Política e a epistemologia da normalização do corpo. In: *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, 1997.

- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: _. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 2^a. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento. In.: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. F. *Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais*/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.
- TERRA, M.R. *Letramentos em língua materna e relações de plurilinguismo na aula de inglês*. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

Edições Rio do Engenho
Rua Doutor Alberto Pondé, 147/103
40 296-250 | Salvador, Bahia, Brasil
cidseixas@yahoo.com.br

Moanna Brito está concluindo o doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Integra o Núcleo de Estudos das Linguagens e Tecnologias da UFBA. É membro do Conselho Editorial de *Folhetim* e de publicações da E-Book.Br.

Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela UESB, 2017; Especialização em Educação Especial, FAP, 2013; Especialização em Psicopedagogia e Educação Contemporânea, FSLF, 2011; Especialização em Língua e Literatura: Mediadores da Identidade Cultural, FA, 2009.

Licenciada em Letras Vernáculas pela UNEB, 2008. Tem experiência como docente de Introdução à Língua de Sinais, Metodologia da Pesquisa Científica, além de Leitura e Produção de Textos, em cursos de graduação e de especialização.

Publicou artigos em revistas especializadas e em livros coletivos.

VOZES SILENTES

(Deficiência, Conceitos e Preconceitos)

MOANNA BRITO

Diga-se, como ponto de partida conceitual, que estas Línguas de Sinais são semióticas naturais, de modalidade visuo-espacial, usadas por pessoas surdas – e nascidas das exigências de relações sociais entre indivíduos capazes de produzir seus próprios meios de comunicação cotidiana.

e-book.br

