



# PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE PARA SURDOS

PERSPECTIVE OF INTERCULTURAL BILINGUAL  
EDUCATION FOR THE DEAF

Ivani Rodrigues Silva<sup>1</sup>  
*Universidade Estadual de Campinas*

**Resumo:** A educação de surdos passa, nesse momento, por alguns deslocamentos importantes. Porém, há alguns pontos ainda sensíveis para o fomento efetivo de um ensino bilíngue para surdos, a saber, a (des)valorização de LIBRAS como língua natural, a necessidade de formação adequada do professor para atuar como mediador do processo de ensino/aprendizagem do português como segunda língua, com alunos surdos no espaço escolar, e a construção de materiais de ensino específico para esse público. Neste artigo, pretendo me deter sobre alguns desses pontos, tratando de aspectos que mostram a resistência da sociedade às línguas de sinais e que dificultam um projeto de educação bilíngue intercultural para alunos surdos.

Palavras-Chave: Surdo; Educação Bilíngue; Língua minoritária.

**Abstract:** *Currently, deaf education is going through some important shifts. However, there are still some sensitive aspects related to the effective development of a bilingual education for the deaf, namely, the (de)valuing of LIBRAS (Brazilian Sign Language) as a natural language, the need for adequate education of teachers to act as mediators in the teaching/learning of Portuguese as a second language to deaf students at school, and the construction of specific teaching materials for this public. In this article, I intend to point out some of these issues, dealing with aspects that show society's resistance to sign languages and which hinder an intercultural bilingual education project for deaf students.*

Keywords: *Deaf; Bilingual education; Minority languages.*

---

<sup>1</sup> ivanirs@fcm.unicamp.br

---

## INTRODUÇÃO

A primeira justificativa para a realização deste texto tem relação com a visão geral das pessoas sobre o sujeito surdo e a surdez. Trata-se, aqui, de desvelar como a realidade multilíngue se configura nesse contexto complexo que é o da área de Educação de Surdos. Para os professores e para os pais, a realidade bilíngue do surdo é ainda pouco compreendida e há pouca consciência por parte dessas pessoas de que estão diante de sujeitos que usam uma língua diferente e, por isso, devem acionar o mundo de forma, também, diferente. O mito do português como língua única no Brasil, ademais, pesa na avaliação do surdo e de sua surdez e, por isso, é tão difícil para as pessoas em geral perceberem a situação de bi/multilinguismo existente nesse contexto, como pretendemos demonstrar.

A segunda justificativa reside no fato de este estudo lidar com um grupo minoritário e haver poucos trabalhos que incidem sobre as minorias linguísticas, em geral desconsideradas e ignoradas em nível nacional e, por isso mesmo, tão estigmatizadas, tanto na escola como na comunidade maior. Os surdos são posicionados na escola como pessoas menos capazes porque não conseguem aprender a ler e a escrever como os outros alunos ouvintes. Por esta razão, as práticas de letramento com as crianças surdas, dentro da escola especial e mesmo dentro da escola regular, costumam ser diferenciadas, ou seja, o currículo escolar, na escola especial, passa a ser duplicado ou triplicado, como se o surdo aprendesse mais devagar. Além disso, na escola regular, espera-se que ele supere sua 'deficiência' e acompanhe o conteúdo no mesmo ritmo que o aluno ouvinte. Como isso não acontece, o que se vê é que, de uma forma ou de outra, esses alunos sempre levam a culpa pelo fracasso em seu processo escolar.

Expor essa realidade é imperioso para que ela possa vir à superfície, ter visibilidade e, quem sabe, ser superada (CAVALCANTI, 1999). Por estarem (in)visibilizados dentro de uma construção já pronta como *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000)<sup>2</sup>, como deficientes, os alunos surdos não podem reivindicar outros espaços na escola que não aqueles historicamente construídos para eles. Estudos dessa natureza podem, certamente, contribuir para a área de

---

<sup>2</sup> No livro "Os estabelecidos e os *Outsiders*", Elias e Scotson (2000) explicam as diferenças de poder entre dois grupos e mostram que há diferentes fontes de poder, fruto das relações sociais. Para os autores, a exclusão e a estigmatização de certos grupos por outros, de maior poder, são cristalizadas pelas relações sociais, ou seja, a superioridade social e moral, o pertencimento e a exclusão são elementos da sociedade e dos indivíduos.

---

ensino/aprendizagem de crianças surdas por trazerem mais informações sobre a utilização de uma língua minoritária no contexto escolar, dentro de uma perspectiva bi/multilíngue.

Prova disso são os equívocos que ainda acontecem em salas de aula com alunos surdos, em geral vistos como alunos deficientes que não conseguem aprender. Situação semelhante ocorre, também, nas famílias com filhos surdos, cujos pais, muitas vezes, tendo pouca informação sobre o que implica afirmar que o surdo é um sujeito bilíngue, insistem para que o domínio do português do filho surdo seja equivalente ao seu conhecimento de LIBRAS. O mito do português como língua única no Brasil e do sujeito bilíngue como aquele que tem domínio equilibrado de duas ou mais línguas são aspectos que ainda pesam na avaliação sobre esses sujeitos e na aceitação de sua(s) língua(s).

Dessa forma, na primeira parte deste texto, apresento aportes teóricos com os quais me identifico para problematizar a maneira como o aluno surdo é posicionado no espaço escolar. Em seguida, trago uma discussão sobre a interdição de LIBRAS, a fim de elucidar a representação negativa que essa língua acaba tendo em relação ao português como língua hegemônica, mostrando os conflitos existentes nesse espaço. Por fim, apresento os registros de uma pesquisa etnográfica mais abrangente com o propósito de focalizar a importância das práticas de letramento em LIBRAS para esta comunidade.

## LETRAMENTO(S) NA DIVERSIDADE

Não se pode negar que, sobretudo na década de 1990 (e final dos anos 1980), no Brasil, surgiram novos caminhos por meio dos quais a representação em relação ao surdo e à surdez sofreu inúmeros deslocamentos. Reflexões fomentadas por muitos pesquisadores dessa área – como Ferreira-Brito (1989) (1995); Behares (1993; 1997), Góes (1996), Quadros (1997), Karnopp (1997), Skliar (1998), entre outros – que se preocuparam em descrever a língua de sinais da comunidade surda brasileira, compreender as diferenças e as similaridades no processo de aquisição da linguagem por crianças surdas, ou ainda descrever as mudanças ocorridas na área da surdez como uma alternativa à concepção clínica-terapêutica que via o surdo sob a ótica exclusiva da patologia. Todas essas foram contribuições importantes, mas, na minha concepção, há muito ainda para ser feito.

A concepção de letramento das escolas, de forma geral, é aquela que Street (1984) cunhou de modelo autônomo, pois não se faz uma relação da

---

história da criança (surda ou não) com as práticas de leitura e de escrita mobilizadas pela instituição escolar. As práticas escolares com alunos surdos ainda são fomentadas pela ideia de que um conjunto de competências individuais baliza o sucesso ou o fracasso da criança naquele ambiente. Por essa razão, o aluno surdo é sempre visto como alguém que não consegue se alfabetizar por, em tese, não apresentar os pré-requisitos necessários para a aquisição do código: a fala. Dentro dessa visão, não há espaço para a discussão de outros aspectos importantes, como a falta de uma língua comum (afinal, o aluno surdo é um estrangeiro dentro da escola!) e o fato de os surdos serem parte das chamadas minorias linguísticas, como anteriormente discutido.

Alguns professores que recebem alunos surdos em suas salas dizem textualmente que o aluno surdo não sabe escrever por “preguiça de pensar” ou que “o surdo tem dificuldade na escola por não falar língua nenhuma”, isto é, nem o português, nem a LIBRAS, língua que circula com desenvoltura na comunidade surda adulta escolarizada. Assim, para uma maioria de professores as dificuldades desse aluno em relação à escrita são vistas como algo inerente à surdez ou como algo interno e particular ao surdo, e não como decorrência da maneira como ocorre o ensino da língua portuguesa para este aluno. Além disso, a dificuldade tampouco é creditada ao fato de esse sujeito ser potencialmente bilíngue e que vai aprender o português como uma segunda língua.

Considerar uma alternativa social de letramento que valorize a língua do aluno surdo poderia ajudar esses professores a perceberem também a importância de estratégias diferenciadas para o ensino desse indivíduo que deveria aprender o português como uma segunda língua. Decorrente da aceitação do sujeito surdo como um falante bilíngue, haveria a necessidade de, no caso de crianças surdas, a alfabetização ser em uma segunda língua (L2) e envolver processos de aquisição diferentes daqueles utilizados quando se ensina o português como língua materna. Embora seja uma discussão recente na área de Educação de Surdos, entender a importância dos pressupostos que subjazem os estudos do(s) letramento(s) dentro do escopo de minorias, esta é uma discussão que já está sendo proposta por vários pesquisadores (SILVA et al. 2013; RANGEL; STUMPF, 2015, entre outros). Em geral, esses estudiosos fazem críticas à forma como tem sido disseminada a educação de surdos, ainda muito pautada no funcionamento tradicional das escolas para ouvintes. Ou seja, nesses trabalhos a concepção de letramento advém de teorias

---

comprometidas com uma perspectiva social (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995, entre outros), o que contribui para um afastamento da visão grafocêntrica da escrita, na medida em que há a busca por estratégias que se mostrem mais sensíveis às questões culturais implicadas na(s) práticas(s) de letramento(s) para alunos surdos.

Em suma, no momento atual das discussões – em que a área de Educação de Surdos sofre mudanças importantes e o surdo é visto como fazendo parte de minorias linguísticas e culturais – há vários trabalhos que já focalizam a necessidade de esse aluno ser visto como um sujeito bilíngue. Contudo, o cenário nacional ainda carece de pesquisas que focalizem mais diretamente as políticas públicas que dão subsídios às formas mais adequadas de ensino para estudantes surdos, que relatem os processos de letramento desse aprendiz, o papel da língua de sinais nesse processo e suas implicações em relação ao desempenho escolar, sem deixar de contemplar a reflexão sobre a necessidade de construção de materiais escolares específicos para esse grupo de alunos. Isso porque muitas das dificuldades escolares encontradas pelo surdo, apesar de todas as mudanças de perspectivas já apontadas, permanecem inalteradas.

Como se vê, todos esses aspectos devem ser levados em consideração quando se pensa em uma Educação Bilíngue para Surdos. Devemos lembrar também que, como afirma Barton (1994), não se pode aceitar a ideia de a escrita ser uma mera tecnologia, uma vez que, como sistema simbólico, ela está relacionada à estrutura social, ou seja, ao conjunto de práticas sociais de um determinado grupo. Dito de outro modo: como as práticas sociais são historicamente situadas, já que se considera esse fenômeno nos novos estudos do letramento não como um conjunto de competências, mas como processos implicados diretamente nas práticas sociais, diferentes grupos sociais podem apresentar orientações distintas de letramento.

É disso que trata Souza (2001) ao propor um olhar diferenciado para a escrita dos povos Kaxinawá, ao mesmo tempo em que condena as formas autônomas de letramento, por estas estarem ligadas a uma visão de que a aquisição da escrita por povos ágrafos – como os Kaxinawá – lhes possibilita desenvolver capacidades de pensamento abstrato, supostamente ausentes nas culturas orais. Baseando-se em Barton (1994.) e em outros autores, Souza (2001) faz críticas às teorias reducionistas, que insistem em dividir as culturas orais das culturas escritas e argumenta que o “*habitus* grafocêntrico” ditado pela

---

dicotomia entre a oralidade e a escrita explicita um olhar sobre as culturas ágrafas sempre pelo viés da cultura escrita – da cultura grafocêntrica – não levando em conta os aspectos complexos das culturas orais que, segundo Souza (2001, p. 169), “além de inexistir nas culturas letradas dos observadores, não são representáveis na escrita: os gestos, os ritos, as emoções e o uso dos sentidos como o tato, o olfato e a visão”.

Desta forma, para Souza (2001), a importância do desenho nos textos escritos pelos Kaxinawá está profundamente enraizada em valores tradicionais caros à sua cultura e deve ser vista como uma resistência dessa cultura à escrita meramente como tecnologia. Ou seja, a incorporação da escrita pela comunidade Kaxinawá se realiza, mas não de forma passiva – a incorporação dos desenhos demonstra a resistência (no sentido de DE CERTEAU, 2003) daquela cultura em relação ao sistema de escrita do outro.

Kleiman (1998) – cujos estudos dentro da Linguística Aplicada privilegiam a observação da interação na escola tentando apreender a dimensão instrumentadora e capacitadora que a escrita tem na sociedade moderna – argumenta que o letramento hoje é visto por grande parte dos estudiosos como “maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo” (KLEIMAN, 1998, p. 175). Segundo a pesquisadora, a escola – como agência principal do tipo de letramento acadêmico – serve de *locus* privilegiado onde podem ser observados os aspectos ideológicos socialmente determinados do fenômeno e que não são aproveitados pelos professores devido à sua própria concepção, que está mais ligada àquela visão de letramento enquanto código cuja apresentação, mesmo da forma superficial e mecânica, não poderia garantir às crianças uma aprendizagem efetiva.<sup>3</sup>

Além disso, há que se destacar as implicações do ‘mito do letramento’, presentes de diversas formas no imaginário popular (cf. SIGNORINI, 1995) que geram consequências muito nocivas para a educação de jovens e crianças, seja de surdos ou de ouvintes. Exibir essa realidade é crucial para que tais mitos possam ser desnaturalizados. É sempre bom lembrar que, embora a interdição

---

<sup>3</sup> Deve-se salientar ainda que o rótulo de ‘deficiente’ no processo de aquisição da leitura e da escrita não tem sido endereçado unicamente para os alunos surdos, uma vez que o diagnóstico sobre alunos ouvintes com dificuldade de aprendizagem os tem levado, também, à clínica e aos consultórios, quando não à evasão escolar (TANAKA, 2001).

---

oficial das línguas de sinais tenha tido início em 1880<sup>4</sup>, no Congresso de Milão, realizado com o intuito de sacramentar a crença de que havia prejuízos cognitivos para os surdos que usassem a língua de sinais e não se esforçassem para aprender a falar, hoje em dia essa ideia não se sustenta mais. Apesar disso, resquícios dessa proibição são percebidos na atualidade, quando após inúmeras lutas históricas, a LIBRAS é finalmente autorizada a circular no espaço escolar propiciado pelo Decreto No. 5.626, de 2005, sem que, no entanto, seus professores detenham os conhecimentos mínimos sobre ela. Para entender melhor essa situação, trago a seguir algumas considerações sobre os prejuízos da interdição de línguas e suas consequências para as comunidades silenciadas.

### “A LINGUA DE SINAIS É A PONTE, MAS NÃO A ESTRADA”<sup>5</sup>

A interdição de línguas, certamente, não é algo que ocorreu apenas com as línguas de sinais, mas, nesse contexto, a proibição de uso de uma língua ganha formas mais dramáticas por serem estas línguas minoritárias sem prestígio e que, apenas muito recentemente, passaram a ser reconhecidas como línguas naturais.

Muito embora a literatura já venha demonstrando, há tempos, que a LIBRAS é uma língua plena, tão complexa quanto qualquer outra e perfeitamente adequada para suprir as necessidades comunicativas das pessoas surdas, só muito recentemente o governo brasileiro adotou, com a promulgação da Lei 10.436/2002<sup>6</sup>, o estatuto de LIBRAS como língua das comunidades surdas no Brasil. Com isso, há o reconhecimento legal que pretende corrigir uma situação que se perpetuou por várias décadas, ou seja, o direito de o surdo usar essa língua também no espaço escolar. Apesar de a valorização da LIBRAS no texto da Lei impulsionar uma série de ações que poderão, efetivamente,

---

<sup>4</sup> No Congresso de Milão, ocorrido em 1880, decretou-se a proibição oficial das línguas de sinais na educação de surdos em favor da oralização, isto é, em favor do uso das línguas orais pelo surdo. Acreditavam os profissionais da época que as línguas de sinais atrapalhavam o desenvolvimento cognitivo dos surdos e dificultavam a aprendizagem das línguas da sociedade majoritária.

<sup>5</sup> Esse enunciado foi proferido por um pai de aluno surdo quando discutia com outros familiares sobre o estatuto de LIBRAS. Para ele, apesar de ser importante, a LIBRAS não era tudo. Segundo esse pai, ela seria necessária para ajudar o surdo a atravessar o seu percurso em direção à língua hegemônica.

<sup>6</sup> O Decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 2002, abre um leque de oportunidades para a inclusão social destes indivíduos, apontando para a necessidade de uso e difusão de LIBRAS como meio de promover o acesso de pessoas surdas à educação.

---

beneficiar o aluno surdo na escola, caso sejam cumpridas, há que se enfatizar que essa aceitação ainda não foi efetivada por não ser conhecida suficientemente por aqueles incumbidos pelo processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo. Também não está claro o suficiente nesse documento que oficializa LIBRAS quais são exatamente suas implicações para o currículo escolar e para as licenciaturas<sup>7</sup>.

Na minha visão, ainda é forte o processo de invisibilização que as línguas de minorias, em geral, sofrem no Brasil (ver a esse respeito, por exemplo, SANTOS, 2004; FAVORITO, 2006; FRITZEN, 2007, entre outros). Tido como um país monolíngue – já que “Aqui todos falam português!” (cf. CAVALCANTI, 1999; CAVALCANTI; SILVA, 2007; MAHER, 2007), entre outros), não há incentivos para que apareçam as diferentes línguas que habitam – com muita tensão – nosso território nacional. Essa dificuldade de aceitação e valorização das línguas explica o lugar ainda reservado aos surdos e a outras minorias em nossa sociedade. Os estereótipos em relação a esse grupo de pessoas, além da interdição da língua de sinais no espaço escolar, foram fatores importantes que contribuíram no passado, e ainda colaboram, de forma negativa, para o não fortalecimento da LIBRAS no espaço escolar.

Payer (1999), em trabalho intitulado *Memória da língua: Imigração e Nacionalidade*, desnuda, de forma bastante interessante, a discussão de uma língua interdita – o italiano – que tem paralelos com o processo ao qual a criança surda está submetida em casa ou na escola: ter que lidar com uma língua ‘estrangeira’, isto é, o português falado ou escrito nos diversos espaços pelo qual circula. Da “integração forçada” – que segundo Payer (1999) se caracterizou por uma forma particular de exclusão da língua e dos estrangeiros – a que os imigrantes foram conduzidos na cruzada Vargas<sup>8</sup>, por exemplo, restou, segundo a autora, a memória da língua interdita, que funcionou como “memória social, repetida de maneira ritualizada, para a sociedade”. Diz ela:

A inserção do sujeito imigrante no português enquanto língua pública e nacional, língua oficial, língua do exercício do direito, se dá ao lado do silenciamento

---

<sup>7</sup> Não se sabe ao certo o número de horas que devem ter os cursos de LIBRAS na formação de professores; por exemplo, não há a exigência de formação do intérprete que deve ajudar o professor na sala de aula, traduzindo os conteúdos escolares, assim como não há exigência de cursos de LIBRAS para alunos surdos durante a sua escolarização.

<sup>8</sup> À época do Estado Novo (1937-1945) foi determinada a proibição de várias línguas de imigração como o italiano, o alemão, entre outras, por serem consideradas pelo Governo Vargas línguas estrangeiras. As tentativas de banimento dessas línguas do cenário nacional tinha como finalidade a construção de um projeto de nação monolíngue em português

---

obrigado da outra língua, sem que este processo seja, entretanto, sempre explícito (formulado, dizível) pelo/para o sujeito. (PAYER, 1999, p. 50)

Por isso, a pesquisadora considera que se deve deixar clara a relação entre as diferentes materialidades do português nacional e o italiano trazido pelos imigrantes. A convivência entre essas línguas foi mediada por entrecruzamentos/atravessamentos e por contradições que necessitam, segundo Payer (1999), ser consideradas por não constituírem a mesma ordem da relação existente nos contatos interculturais entre aprendizes de língua estrangeira e falantes nativos, ou seja, do sujeito que aprende uma segunda língua por opção.

A autora segue na sua reflexão e denomina a resistência da língua italiana de Memória da Língua Interditada, e argumenta que essa memória marca a história desses sujeitos, trazendo os reflexos da clandestinidade a que foi submetido o italiano na era Vargas<sup>9</sup>. A preservação da língua, apesar da proibição, era feita às escondidas, denotando a resistência dos italianos à violência a que eram submetidos e, ao mesmo tempo, uma maneira de apropriação da língua do outro, a meu ver, no sentido postulado por De Certeau (2003).

Em *A invenção do cotidiano*, De Certeau (2003) busca compreender traços da estrutura social, não daquela que padroniza os sujeitos, mas das ações dos sujeitos reais, ou, em suas palavras, “a pesquisa [...] nasceu da interrogação sobre as operações dos usuários supostamente entregues à passividade e à disciplina” (p. 37). Dito de outro modo, esse autor mostra que a vida cotidiana não é meramente um lugar de repetição e de reprodução da estrutura social abstrata dos dominantes. Segundo De Certeau (2003), as práticas do cotidiano, para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, esquema e estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras. Ao trazer para o centro da discussão aquilo que é periférico ou pano de fundo, esse autor ilumina as manifestações cotidianas da “resistência dos consumidores”, que ele denominou de “maneiras de fazer”:

Assim, o espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as

---

<sup>9</sup> Para essa autora, os resquícios desse silenciamento forçado, ocorrido quando a língua desses sujeitos foi oficialmente interditada pelo Estado Novo, podem ser encontrados nas gerações seguintes na forma de uma fala mesclada e marcada com interferências dessas línguas.

---

representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não o dos conquistadores e subvertiam-nas a partir de dentro – não rejeitando-as ou transformando-as (isto acontecia também), mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir. (DE CERTEAU, 2003, p. 94)

Nesse trecho, o autor destaca as subversões dos indígenas às regras impostas pelos colonizadores. Como o autor enfatiza, de forma semelhante aos indígenas, nas nossas sociedades contemporâneas, indivíduos ou grupos de pessoas, que não integram as classes dominantes, ressignificam as culturas recebidas. Ou seja, na visão do autor citado, os dominados para não sucumbirem ao controle, usam táticas com as quais conseguem transitar e quebrar a vigilância presente nas estruturas de poder.

Em suma, de acordo com De Certeau (2003) para sobreviverem, os anônimos subvertem a ordem. Utilizando-se do conceito de bricolagem, esse autor, salienta que as pessoas comuns fazem um uso próprio daquilo que lhes é imposto, resultando sempre em algo diferente. Payer (1999), em sua discussão, parece destacar algo parecido com esse processo, quando diz que há na memória da língua italiana a presença de traços linguísticos que se configuram materialmente em algo diferente. Segundo ela,

De modo bem mais fugaz, através de indícios muito discretos da sua materialidade, escorregadios, não apreensíveis, misteriosamente presentes, não somente, mas também na voz, no ritmo, no acento – seja na duração das vogais, das sílabas, seja na marcação presentes na musicalidade das frases e dos textos, que vão nos aproximando da particularidade ‘estranha’ dessa língua (PAYER, 1999, p. 87).

Para a autora, não há como dividir as funções de uma língua e da outra, no caso dos imigrantes italianos, pois tanto o português quanto o italiano se ajustaram – de forma não passiva, é claro – para uma convivência que ocorre mesmo nos dias atuais. Além disso, sabe-se que a interdição de uma língua não deixa de funcionar como uma espécie de interdição de um “certo modo de constituição do sujeito por essa língua” (Payer, (1999: 88). Nesse ponto, vemos similaridades entre a discussão feita sobre língua estrangeira de que trata essa autora e a nossa própria questão, pois, mesmo quando o surdo é oralizado, ele não consegue falar como o ouvinte e, além disso, mesmo falando, o uso dessa língua será diferente daquele que fazem os ouvintes em muitos aspectos.

De alguma forma, as questões discutidas no trabalho de Payer (1999) remetem-me àquelas elencadas no início deste texto, a saber, o silenciamento

---

imposto à comunidade surda pela proibição do uso da LIBRAS e a crença de que a mesma não poderia ser legitimada pela escola. Penso, também, na criança surda que nasce em lares ouvintes e que está imersa ou marcada por uma língua da qual não pode se servir – por não ouvir – de maneira muito similar aos italianos quando chegaram ao Brasil e não conheciam a língua portuguesa. No caso dos imigrantes italianos, como se observa no trabalho de Payer (1999), ajustes foram sendo feitos, tanto de um lado quanto de outro, para que a interação, de alguma forma, pudesse fluir. O mesmo ocorreu com sujeitos surdos, durante os séculos de vigência do oralismo, momento em que tiveram que abdicar de sua língua viso-espacial. Com certeza, essas mesclas de línguas – orais e de sinais – ocorreram, e ainda sucedem, sempre que houve surdos e ouvintes em interação. Além disso, deve-se salientar que os surdos não escolhem aprender uma segunda língua, no caso o português (como no bilinguismo de escolha), mas é algo que se impõe por força de contatos interculturais.

Como forma de ilustrar a questão do silenciamento de línguas no Brasil, o trecho a seguir traz um excerto da narrativa de uma descendente italiana sobre a avó que não falava o português, retirada de uma das entrevistas feitas por Payer (1999). Aqui, é possível notar que a situação guarda muita semelhança com a do sujeito surdo dentro de sua própria casa quando não há nesse ambiente predisposição ou conhecimento para o uso das línguas de sinais:

Ela (a sogra) sentia a maior dificuldade em falar português **igual'a** nós. Quando a gente ia lá **enton** ela, **tadiinha**, ela gostava de conversar muito, mas quando chegava uma pessoa mais assim, **difereente**, que ela tinha vergonha, **enton** ela quase non conversava, que ela não sabiiia conversá português, só conversava italiano. E por final eu falei assim: ô vovó, comigo pode conversá do jeito que a senhora conversa italiano mesmo que eu entendo tudo. Eu só não sei fala **ma** eu entendo tudo (PAYER, 1999, p. 113).

Como podemos ver, é possível se estabelecer um paralelo entre o trecho acima e a situação dos surdos, filhos de famílias ouvintes que, em muitos casos, só têm a mãe a entendê-los. Muitas vezes, apenas ela se esforça para trazê-los para o mundo da linguagem – de uma língua já constituída. Nesse caso, não importa se essa língua é o português oral ou formas mistas de comunicação, em que entram os gestos, os sinais, a fala e a expressão corporal, as chamadas línguas de sinais caseiras – pois, em geral, só a mãe compreende o filho surdo e, por vezes, apenas com ela a criança pode conversar dentro de casa.

---

Por exemplo, a mãe de André, um garoto surdo de 14 anos, na época, comenta sobre sua função de intérprete do rapaz surdo para qualquer tipo de conversa que envolvesse o pai e outros familiares. Diz ela: “André e o pai só se entendem sem a minha presença quando estão assistindo futebol; de resto, eu tenho que explicar tudo, falando e fazendo gestos”. A frase dita por um pai de surdo, que ilustra a introdução deste subcapítulo (“A língua de sinais é uma ponte, mas não é a estrada”), mostra, também, o valor dessa língua e o lugar que ocupa na vida das famílias: algo que ajuda na transição para o português. Não se trata de as famílias ou os professores não darem nenhuma importância à LIBRAS, mas de salientar o papel de recurso dessa língua, já mencionado em outros trabalhos (cf. GESUELI, 2004), como um meio de chegar, posteriormente, ao domínio da língua de prestígio. Desta forma, a língua de sinais cumpriria seu papel de ajudar o sujeito surdo na transição para a língua da comunidade majoritária, como pregam os modelos de educação bilíngue de transição<sup>10</sup>.

Hornberger (1991) faz distinção entre modelos de educação bilíngue e tipos de programas de educação bilíngue. Segundo ela, modelos são definidos em termos de seus objetivos de planejamento de linguagem e orientação ideológica para a diversidade linguística e cultural em sociedade e tipos de programa são definidos em termos do contexto específico e das características estruturais que estão em discussão. Os três principais tipos de educação bilíngue, ainda segundo essa autora, são os seguintes: i) Modelo de Transição, ii) Modelo de Manutenção e iii) Modelo de Enriquecimento. Em linhas gerais, pode-se dizer que, no modelo transitivo, se inserem todos aqueles programas cuja proposta bilíngue é motivada pela maior oportunidade de os alunos assimilarem a língua e os costumes da sociedade majoritária; no de manutenção, estão aqueles que, apesar de estimularem a aquisição da língua majoritária, conseguem encorajar a manutenção da língua minoritária dos alunos. Já o terceiro, o de enriquecimento, consiste daqueles programas de educação bilíngue que estimulam o desenvolvimento das línguas minoritárias nos níveis individual e coletivo e o pluralismo cultural na escola e na comunidade.

---

<sup>10</sup> Para Freeman (1998), nos Programas de Transição, a primeira língua de uma criança de grupos linguísticos minoritários é usada temporariamente até que essa criança possa adquirir as habilidades linguísticas necessárias para acompanhar os conteúdos escolares na L2; ou seja, na língua da comunidade majoritária. O objetivo principal desses programas é realizar a assimilação desses grupos minoritários, apesar de permitirem, em um primeiro momento, o uso da língua local dos grupos mencionados.

---

Hamel (1989) observa que há uma diglossia conflitiva e de dominância entre línguas nacionais e línguas minoritárias nos contextos bilíngues e, por conta disso, crescem as resistências à criação de programas bilíngues/biculturais. Em seu lugar, aparecem políticas implícitas e explícitas de integração social por meio, principalmente, da "erradicação etnolingüística", que tende a se agravar pela falta de métodos, materiais e professores especializados no ensino de línguas em contextos de minorias.

## POR UMA VALORIZAÇÃO DAS LINGUAS MINORITÁRIAS NA ESCOLA

Ao ponderar sobre os cuidados necessários no momento de se planejar programas educacionais voltados para minorias linguísticas, Maher (2007) enfatiza que não podemos deixar de privilegiar três aspectos importantes, a saber, (i) o empoderamento desses grupos, (ii) a legislação favorável e (iii) a educação do entorno, visto que, segundo a autora, "o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação de seu entorno para garantir esse respeito" (MAHER, 2007, p. 257). Diz ela:

sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, os grupos minoritários não conseguirão exercer de forma plena sua cidadania. (MAHER, 2007, p. 257)

Percebe-se, desta forma, que mesmo com todas essas mudanças<sup>11</sup>, a aceitação do surdo como indivíduo bilíngue ainda provoca discussões e polêmicas por focalizar cultura(s), identidade(s) e língua(s) até então invisibilizadas ou desprestigiadas.

Maher (2013), ao tratar sobre essa temática, retoma a discussão do mito de país monolíngue perenemente colocado como uma benesse, como algo permanente no imaginário dos brasileiros que cresceram escutando na escola que, no Brasil, "se fala português do Oiapoque ao Chuí". A autora afirma que

---

<sup>11</sup> Apesar de o Decreto No. 5.626/2005 trazer muitos avanços ao discutir políticas públicas em relação a LIBRAS, é necessário considerar a existência de regras que delimitam vários pontos dentro desse documento, como, por exemplo, qual o perfil desejável de intérprete para trabalhar em sala de aula, como esse indivíduo deve atuar, quantos intérpretes devem ser contratados pela escola etc. As decisões sobre o que pode ou não, e o que tem relevância ou não, no espaço da diversidade partem primordialmente da ótica majoritária.

---

há, ainda, a crença de que políticas linguísticas seriam sempre explícitas e promovidas pelo governo, mas não é isso o que acontece. Ao definir o que entende por políticas linguísticas<sup>12</sup>, ela chama a atenção para as ações locais como algo que pode fazer diferença para a concretude de regras. Na sua concepção,

Políticas Linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística, mesmo que isso nem sempre seja explicitado: muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das ações e dos discursos dos agentes nelas envolvidos. (MAHER, 2013, p. 118)

Trago essa reflexão especificamente para defender o que já ocorre na situação de interação entre surdos e ouvintes dentro do ambiente familiar e mesmo, em espaços escolares, com professores que não dominam a LIBRAS e precisam com eles interagir. Nesses espaços, já vigoram políticas, nem sempre preconizadas por leis claras e coercitivas, mas que são decididas localmente e colocadas em uso por familiares ou professores pela necessidade de se comunicar ou ensinar alguém que não fala a sua língua. O resultado dessa comunicação, entretanto, é visto como algo inferior que não reflete nem LIBRAS nem o português, ou seja, são línguas muito mais desprestigiadas que tendem a ser evitadas.

Por configurarem as salas de aula que recebem surdos no ensino regular como uma situação de misturas de línguas, com sintaxe e léxico usados de maneira diferente daquele uso esperado para a LIBRAS padrão, presente nos dicionários e usada por um grande número de surdos escolarizados, tais formas tendem a ser muito estigmatizadas. Essa situação de desconforto em relação às misturas reforça, como nos lembra Canagarajah (2013), o lugar a partir do qual o monolinguismo situa as línguas e seus falantes dentro de uma lógica em que há línguas aceitáveis e há outras, inaceitáveis e impuras. Por tal razão, nessa visão, com a qual não podemos concordar jamais, uma língua deve ser eleita para ser a única de um povo ou de uma nação, e o restante deve ser apagado ou relegado apenas ao conforto do lar, caso seja necessário.

---

<sup>12</sup> Para Maher (2013, p. 119) Políticas linguísticas referem-se a objetivos e intervenções que visam a afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias etc. –, ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas.

---

## ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS

A fundamentação teórica que guia esta discussão se alicerçou nas contribuições da Etnografia Escolar (ERICKSON, 1987; 1989; CAVALCANTI, 1996; 2003; MAHER, 2007; 2013; MOITA LOPES, 2002; 2003) para a geração de registros e também para a análise dos dados. Baseou-se, ainda, em conceitos como “representação”, proveniente da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 1995) e outros conceitos de outras áreas de conhecimento como o de “assimilação/resistência”, da Antropologia (DE CERTEAU, 2003), e das noções de “estabelecidos” e de *outsiders* ligadas à Sociologia (ELIAS; SCOTSON, 2000). Foram utilizadas ainda para a análise as teorias de letramento comprometidas com a perspectiva histórico-social (STREET, 1984; BARTON, 1994).

Vários são os autores, entre eles Wortham (2001) e Moita Lopes (2009), que destacam a análise de narrativas, entendidas como lugares de construção da vida social em práticas situadas como um processo teórico-metodológico potencialmente capaz de evidenciar os posicionamentos interacionais de seus narradores. Wortham (2001), por exemplo, descreve que uma das funções da autobiografia é seu poder de transformar o *self* em função da força representacional do discurso narrativo. O discurso narrativo, para esse autor, não apenas representa personagens e eventos, mas também articula relações entre narrador e audiência, que o transforma em um evento interacional de contar história com possibilidades para a transformação do “eu”.

Os registros utilizados para este trabalho foram gerados a partir de reuniões com professores e familiares de alunos surdos, de gravações das reuniões com os pais nas dependências do Programa Bilíngue para Surdos no qual atuo e que funciona em um Centro de Estudos ligado a uma Universidade Pública no interior de São Paulo, e de filmagens realizadas em vídeo, algumas no próprio Centro e outras na escola regular. Além disso, há dados oriundos de conversas mais informais com os alunos e seus familiares e de anotações de reuniões com a equipe de professores da escola regular que recebiam surdos. Serviram também de base para a análise os registros provenientes das notas de campo, os diários de classe das professoras/aprimorandas no Centro e a observação de suas atividades.

O Programa Bilíngue para Surdos tem sido transformado em meu campo de pesquisa, uma vez que é um local procurado por alunos surdos da rede regular de ensino, com o intuito de obter ajuda nas dificuldades decorrentes da

---

inclusão, além de ser espaço de formação em serviço<sup>13</sup> para profissionais da área de Letras, Linguística, Pedagogia e Fonoaudiologia, desde 1996. Nesse espaço interajo tanto com as mães dos alunos surdos pesquisados, em reuniões formais ou informais, assim como com os alunos da pesquisa, que para lá se locomovem duas vezes por semana depois do horário do ensino regular, e ainda com os professores da rede de ensino que me procuram para conversar sobre diversos temas referentes ao processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo.

Ao tentar mapear as práticas de letramento realizadas com alunos surdos por meio dos relatos dos professores, das mães e dos próprios alunos surdos, tenho o intuito de compreender como esses indivíduos e sua(s) língua(s) são percebidos pela família e pela escola e como eles próprios se percebem. Parto do pressuposto de que, para a criança construir o sentido da escrita – entender suas funções sociais –, a escrita precisa fazer parte do seu cotidiano. Ocorre que as crianças de meios iletrados ou pouco letrados, caso da maioria dos sujeitos surdos que procuram o nosso Programa, iniciam a aprendizagem da escrita na escola sem ter tido, por vezes, contatos prévios significativos com textos em língua portuguesa, dificultando, assim, sua compreensão da escrita como objeto e seus usos e funções dentro da sociedade. Por isso, a importância de, como aponta Barton (1994), observarmos a ecologia da escrita, ou seja, como esses alunos surdos se apropriam da escrita da língua portuguesa, que sentidos dão a ela e como a usam em casa e na escola.

Para iniciar essa discussão, trago alguns depoimentos: o primeiro (Excerto 1), de uma professora que advoga que para o surdo é muito mais importante saber escrever, já que não pode falar; o segundo (Excerto 2), da mãe de um surdo contando como a escrita é algo distante da vida do filho e o terceiro e quarto de dois surdos, um aluno e uma professora surda que ensina LIBRAS para ouvintes, sobre sua experiência com o português escrito (Excertos 3 e 4) e, por último, a fala de duas professoras da rede pública sobre o seu trabalho com o aluno surdo na escola (Excertos 5 e 6). Passemos a eles:

---

<sup>13</sup> Trata-se de um programa de Especialização/Aprimoramento com Bolsa da FUNDAP/SP, com carga horária de 1.920 horas anuais, que desenvolve trabalhos na formação de profissionais recém-formados, oferecendo-lhes a oportunidade de conhecer o trabalho realizado com alunos surdos e refletir sobre as práticas de letramento na Educação de Surdos.

---

### Excerto 1

Gladis (professora escola regular): Tem um surdo, ele estuda em outra escola e às vezes vem aqui falar com os nossos surdos. Ele aparece aqui na escola e fica tentando falar com o guarda na língua deles [LIBRAS], com os professores, mas ninguém entende nada do que ele diz. Ele não fala nada de português, eu acho que a obrigação dele era andar com um lápis e um papel na mão para escrever o que ele quer saber. Se ele não fala português tem que estar com papel e com a caneta, porque a caneta é a voz dele, né?

### Excerto 2

Jocelia (mãe de aluno surdo): Na escola tá indo. Vem com o caderno com poucas coisas assim e dos outros meninos [filhos] o caderno tá tudo cheio, e eu perguntei para a professora porque que ele não copia. Aí ela falou: Ah, ele demora muito e não consegue chegar no fim.

### Excerto 3

André (aluno surdo)<sup>14</sup>: Eu conheço só um pouco português, nome de rua, lugar, só, mas não dá pra ler livro. Para mim o português é muito difícil escrever, tem que traduzir a palavra para o sinal, aí dá pra entender. Língua de sinais eu sei, mas o português é difícil.

### Excerto 4

I.: Como fazer para ensinar o surdo a aprender português, então?

Daniele (professora surda): Primeiro ensinar palavras, é mais fácil, depois eles decoram e já sabem escrever, começar com palavras, a frase é muito difícil.

### Excerto 5

Jane (professora da escola regular): Nunca soube sinais. O problema com ele [o aluno surdo] são os sinais, acho que ele deveria entender o que eu falo, mas ele não me entende, quando vou trabalhar um texto não sei fazer sinais. Mas o maior problema dele é que ele não quer ter a responsabilidade por fazer as atividades.

### Excerto 6

Ângela (professora escola regular): O Alexandre frequenta uma 3a. série, mas não é alfabetizado. Então, eu trabalho com a classe e ele me espera e depois eu sento com ele. Aí estou trabalhando mais figuras, o concreto para ele saber, né. Cansei de construir frases com ele, mas quando ele veio com a história que o sapato comia banana [construção de frases com palavras dadas pela professora] aí a coisa complicou. Eu trabalho uma palavrinha com ele hoje, chega amanhã ela não sabe mais. Ele fala que tá pensando, mas sei que não tá pensando nada. Se você soletrar [datilologia] ele escreve, mas depois não sabe o que escreveu... É uma situação complicada pra gente, que a gente tem de trabalhar de três modos diferentes e acho que às vezes o que eu estou fazendo não adianta nada pra ele. Eu me assustei com o problema, mas tenho uma preocupação muito grande de como vou ensinar essa criança. Ela tem uma dificuldade muito grande de concentração, não consegue se concentrar em nada, ela não presta atenção, não para num canto, não sei o que vou fazer.

---

<sup>14</sup> Os surdos produziram suas narrativas em LIBRAS e seus relatos foram traduzidos, com a ajuda de um intérprete, para o português.

---

Esses depoimentos deixam transparecer a representação da escrita como salvadora, como algo distante do cotidiano, um processo exterior ao indivíduo, algo que é muito difícil de ser compreendido. Na voz da professora (Excerto 1), parece estar presente a defesa de um letramento do tipo escolar. Street (1984) o denomina de “letramento autônomo”, por ver o acesso à escrita como desenvolvimento de competência individual entre um sujeito que aprende e o material escrito, um trabalho de decodificação apenas. Além de essa professora não levar em conta, em sua crítica, que esses mitos sobre a escrita ajudam a discriminar ainda mais o sujeito surdo, muitas vezes retratado como sendo incapaz de agir como pessoa civilizada ou como sendo culpado por não sair da condição de surdo e, por esta razão, não conseguir servir-se da escrita para suas necessidades. Esse fato está relacionado, também, com a estrutura escolar vigente, que não consegue acolher os diferentes.

Percebe-se pelos depoimentos acima que, além de ser um dos fatores que mais discriminam o surdo na escola, a escrita é vista, paradoxalmente, como “salvadora”, no sentido de possibilitar ao surdo um canal mais efetivo de comunicação com o mundo ouvinte e, por isso, é tão almejada/valorizada pelos professores de surdos e inclusive pela própria família. Como disse anteriormente, a grande dificuldade do surdo na escola, expressa pelas vozes de pais e professores, é o fato de este aluno não falar a língua da escola e, além disso, não “aprender a escrever português direito”, como afirma a mesma professora Gladis, do Excerto 1. Desta forma, a soma desses dois fatores converge para a estigmatização desse grupo na escola. Contudo, é ainda muito forte o desejo de que esses alunos falem como os outros. O fato de não se comunicar oralmente é algo que pode ser tolerado pelos professores e pelas famílias – afinal, ele é surdo – mas o fato de não escrever e ler como as outras crianças pode se configurar em um estigma muito maior. Escrever bem seria uma forma de diminuir a marca da surdez (“não fala, mas escreve e lê”) e, por isso mesmo, muito bem vindo na vida desses sujeitos.

Observo também que a professora Jane (Excerto 6), ao responder uma indagação feita sobre como ela se comunicava com o aluno surdo na escola – se utilizava sinais ou apenas a linguagem oral – deixa claro que a LIBRAS não tem espaço na escola regular (“Nunca soube sinais”) e, além disso, marca, nos termos de Elias e Scotson (2000), que a escola é o lugar da fala – dos estabelecidos – e o aluno surdo deve respeitar essa regra se deseja estar lá,

---

jogando sobre os ombros desses aprendizes toda a responsabilidade por seus problemas escolares.

Em geral, nos textos desses alunos há uma ortografia reconhecida como a da língua portuguesa, porém a disposição dessas palavras nas sentenças não é uma construção que se espera de um falante do português e isso assusta o professor (vide o Excerto 6 mostrado anteriormente). Por conta disso, a escrita do sujeito surdo é vista na escola como um simulacro daquilo que deveria ser, de forma muito semelhante à produção escrita de sujeitos pouco ou não escolarizados, outros excluídos, apontados por Signorini (2001), que trabalhou com alunos (ouvintes) que chegavam tardiamente à escola. Nesse pormenor, a autora argumenta que os textos de sujeitos pouco escolarizados ou não escolarizados que se põem a escrever são difíceis de serem avaliados pelo professor por exibir um hibridismo não previsto pelos padrões de teorização e avaliação da escrita, prestigiados nas instituições escolares. Para ela:

Quando o escrevente depende da escola para ser familiarizado com os modelos de prestígio, o modo prototípico de interlocução, ou cena de referência acionado por ele ao escrever vai ser sempre o da tarefa escolar de produção de texto. Sua própria escrita tende, assim, a ser percebida como desvinculada de uma situação real de comunicação social e, portanto, de uma prática sócio-discursiva específica. (SIGNORINI, 2001, p. 114)

Para muitas mães (observemos o Excerto 3) há a crença de que, se o aluno surdo está copiando, ele está aprendendo e a expectativa em relação à cópia é praticamente a única a que elas dão valor, talvez por ser essa uma atividade que experimentaram em sua vida escolar, já que a maioria tem nível baixo de escolaridade. O fato de terem passado por processo escolar semelhante ao dos filhos – em que a escrita é vista como um código e o ensino mais voltado para a cópia de palavras, para a correção ortográfica – a representação que elas fazem da escola é o de ser o lugar da cópia e da correção. Como argumenta Signorini (2001), a própria escola trabalha com esse ideal:

E como a escola trabalha tanto com a ideia do universo letrado se contrapondo a e excluindo o uso da oralidade, quanto com o ideal de pureza de uma escrita que não se confunde com a fala, todo o desafio de escrever adequadamente, corretamente, passa a ser o de limpar, extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou “interferência” da oralidade. (SIGNORINI, 2001, p. 114)

Todos esses usos idiossincráticos podem nos apontar uma resistência e, ao mesmo tempo, uma tentativa de adaptação. Apropriação no sentido que De

---

Certeau (2003) dá ao termo – pois se apropriam do código, embora não da forma como a escola gostaria –, e adaptação no sentido de que, com isso, mostram que desejam continuar nesse espaço. Assim, penso que a frequente alusão às diferenças em relação à escrita do surdo, encaradas, apenas, como erro pela família e pela escola, devem ser vistas como maneiras de o aluno surdo construir significados em português. Por isso, é necessário salientar, como aponta Moita Lopes (2002), que a sala de aula é um espaço privilegiado para a construção de significados, nesse caso, em LIBRAS e em português. Sendo assim, os erros observados na escrita de surdos estariam explicitando caminhos possíveis, encontrados por esses sujeitos para afirmar sua identidade surda na escola ou, como argumenta Barton (1994), uma forma de resistência à cultura ouvinte. É claro que isso não ocorre de forma consciente e deliberada, é apenas uma saída – encontrada para dar conta daquilo que é esperado deles como indivíduos por uma sociedade valorizada pelo domínio que se tem da letra, do grafo (SIGNORINI, 2001) – e uma maneira de resistirem no espaço escolar.

Certamente, nem todo surdo passa por isso e nem toda escola age assim, e há, ainda, alunos surdos que, a despeito de a escola não ter reconhecido o seu lugar em meio aos outros alunos ouvintes, age sobre esse espaço e se recusa a ser apenas uma figura decorativa porque, nos termos de Bourdieu (1998), traz “capital simbólico” de casa. Mas nem sempre é assim!

Em dias mais recentes, com a maior difusão de LIBRAS, impulsionada pelo Decreto No. 5.626/2005, percebe-se que uma parcela da escola e de seus professores começa a compreender a realidade multilíngue do seu aluno surdo e já reconhecem a necessidade de trazer essa língua para dentro da escola. Uma professora, ao ser indagada como trabalhava a leitura de textos com seus alunos surdos, responde: “trabalhamos as histórias dramatizando em língua de sinais”<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Essa situação já acontece em algumas poucas escolas que contam com professores bilíngues. Contudo, é um número ainda muito pequeno. Na maioria das escolas, os professores, de forma geral, não conhecem LIBRAS, mas alguns já contam com intérpretes encarregados de traduzir do português para LIBRAS os conteúdos escolares para os alunos surdos. Apesar de terem fluência em LIBRAS, em geral, não conhecem termos científicos dessa língua, uma vez que esses estão sendo catalogados por pesquisadores, surdos e ouvintes, com mais ênfase, apenas no momento atual.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei destacar os prejuízos da não valorização das línguas minoritárias no contexto escolar e as consequências indesejáveis dessa situação para projetos comprometidos com o que se denomina Educação Intercultural Bilíngue. As representações dos professores, das famílias e mesmo dos surdos, como práticas de significação que se materializam através da linguagem, produzem identidades e adquirem sentido dentro da(s) cultura(s) e marcam o sujeito surdo ainda de forma negativa ou inferiorizada.

Além disso, há a dificuldade de se sedimentarem políticas públicas que levem em conta as diferenças linguísticas e culturais quando algumas generalizações sobre as línguas de sinais podem interferir no processo identitário do surdo que se tornou falante a partir, por exemplo, de uma Língua Caseira de Sinais. Essa denominação o coloca em posição de não falante, uma vez que a materialidade da língua que usa é ainda mais estigmatizada e, portanto, menos reconhecida, enfatizando, dessa forma, a necessidade de considerar o *status* de língua minoritária como dinâmico e defendendo uma política linguística que priorize o respeito à diversidade e à pluralidade.

Os resultados do trabalho aqui apresentado mostram que as representações construídas sobre o aluno surdo estão sempre sendo negociadas e redefinidas nos contextos sociais focalizados, embora ainda persista a busca da (in)visibilidade da surdez em favor, ora da construção da sua identidade na qualidade de “deficiente”, ora de sua identidade construída na assimilação/normalização. No entanto, apesar dessa situação pouco animadora, já há algumas pequenas mudanças que se fazem notar por conta da Lei de LIBRAS (como ficou conhecido o Decreto No. 5.626/2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade de LIBRAS nos cursos de formação).

Sendo assim, apesar de a maioria das escolas ainda não contar com intérpretes em seus quadros, nem o ensino de surdos ocorrer por meio de LIBRAS, como língua de instrução, nem haver ainda materiais específicos para esses alunos, já se percebe, nos últimos anos, maior preocupação com essa situação, fruto de discussões, ainda incipientes, nos cursos de formação e de lutas históricas da comunidade surda organizada.

---

## REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A. A. de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 47, v. 2, p. 393-407, 2008.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BEHARES, L .E. Aquisición inicial del lenguaje por el niño sordo. Problemas metodológicos y aportes psicolinguísticos. *Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL*, p. 513-535, 1993.
- BEHARES, L .E. Aquisição de linguagem e interações mãe-ouvinte – criança surda. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 33. IEL/Unicamp, p. 61-66, 1997.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- 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]*, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Seção 1, p. 23.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practices – global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013. p. 173-192.
- CAVALCANTI, M. C. Collusion, resistance, and reflexivity: Indigenous Teacher Education in Brazil. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, v. 8 n. 2, p. 175-88, 1996.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 105-124.
- CAVALCANTI, M. C. & SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: O Grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o Surdo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A .A. de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-44.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994/2003.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

- 
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 18, n. 4. p. 335-56, 1987.
- ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación. In: WITTRUCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1989. p.195-299.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. New York: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Polity Press, 1995.
- FAVORITO, W. *O Difícil são as Palavras: representações de/sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese de doutorado em Letras. PPG Linguística Aplicada, Campinas:IEL/Unicamp, 2006.
- FERREIRA-BRITO, L. Necessidade Psico-Social de Um Bilingüismo para o Surdo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 4, p. 89-100, 1989.
- FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FREEMAN, R. D. *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. 1998.
- FRITZEN, M. P. *"Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben": bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2007
- GESUELL, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.) *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- HAMEL, R. E. Determinantes sociolinguísticas de la educación indígena bilingüe. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, n.14, p. 15-66, 1989.
- HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, O. (Ed.) *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. Philadelphia: John Benjamins, 1991. v. 1, p. 215-234.
- KARNOPP, L. B. Aquisição fonológica nas línguas de sinais. *Letras de Hoje*, v. 32, n. 4, p. 147-62, 1997.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala e aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. *Alfabetização e Letramento*, Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-234.

- 
- MAHER, T. M. "A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilingüismo". In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*, Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.
- MAHER, T. M. *Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras*. In: MAHER, T.M. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.
- MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (Orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2009.
- PAYER, O. M. *Memória da língua imigração e nacionalidade*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 1999.
- QUADROS, R. M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RANGEL, G., STUMPF, M. R. – A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C.B., Mélo, A.D.B. e FERNANDES, E. (Orgs.) – *Letramento, Bilingüismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 86-97.
- SANTOS, M. E. P. *O cenário multilíngue, multidialetal, multicultural de fronteira e o processo identitário brasiguaiio na escola e no entorno social*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2004.
- SIGNORINI, I. A letra dá a vida mas também pode matá: os sem leitura diante da escrita. *Leitura: Teoria & Prática*, n. 24, p. 20-27. 1995.
- SIGNORINI, I. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.
- SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas em seu entorno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 2, p. 393-407, Jul./Dez. 2008.
- SILVA, I. R. Nogueira, A. S., Hildebrand, H. R. e Kumada, K. M. O. O Uso de Jogos eletrônicos no processo de ensino-aprendizagem de surdos. In: VALLE, L.E. L. R.; MATOS, M, J. M. e COSTA, J. W. (Orgs). *Educação Digital: a tecnologia a favor da inclusão*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p. 213-238.
- SOUZA, L.M.T. *Para uma ecologia da escrita: a escrita multimodal kaxinawa. Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 167-192.
- SKLIAR, C. Estudos surdos em educação: problematizando a normalidade, In: SKLIAR, C. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

---

STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TANAKA, G.F. de L. O Processo de construção da leitura e da escrita como mediador para a desconstrução da “deficiência”. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2001.

WORTHAM, S. *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. New York/London: Teachers College / Columbia University, 2001.