



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

**“[...] LÍNGUA DE SINAIS EU SEI, MAS O PORTUGUÊS É DIFÍCIL”:
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E DE IDENTIDADE NO
CONTEXTO DA SURDEZ NO FOMENTO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO
DIFERENCIADAS.**

Ivani Rodrigues Silva

CEPRE-FCM-UNICAMP

ivanirs@fcm.unicamp.br

Kate Mamhy Oliveira Kumada

IEL-UNICAMP

kateoliveira@hotmail.com

Hermes Renato Hildebrand

IA-UNICAMP

hrenatoh@gmail.com

Aryane Santos Nogueira

IEL-UNICAMP

aryane_fono@yahoo.com.br

Introdução

O bilingüismo na área da surdez é bastante recente e está incluído na área dos estudos sobre educação em contextos bilíngües de minorias, uma *subárea* da Lingüística Aplicada que focaliza o bilingüismo como uma alternativa para os contextos bi/multilíngües minoritários, minoritarizados e invisibilizados¹ (ver discussão de Cavalcanti, no prelo). Os estudos sobre educação em contextos bilíngües focalizam, ainda, os mitos e os preconceitos na área da educação bilíngüe, os modelos e os programas, os contextos de minorias lingüísticas no Brasil, as questões de política lingüística, invisibilidade e elitismo², *etc.* A definição de língua que assumimos neste

¹ Segundo Cesar e Cavalcanti (2007) as comunidades, sociedades ou grupos minoritários se referem a populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes.

² Cavalcanti (1999) atenta para outros termos relevantes para a área de estudos sobre educação bilíngüe, como o multi/bilingüismo, o inter/biculturalismo, o bidialetalismo e o (bi)letramento.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

trabalho é aquela discutida por alguns lingüistas aplicados que compreende a língua como um objeto multifacetado e híbrido e não como um construto fixo e homogêneo como as gramáticas a descrevem (cf. CESAR; CAVALCANTI, 2007).

Nesse sentido é que vislumbramos que apesar da “legitimação” gramatical³ das línguas de sinais ter ocorrido em 1960, muito antes disso, desde a Antiguidade entre os egípcios (CARVALHO, 2007) as línguas de sinais já possuíam funcionalidade comunicativa na interação de pessoas surdas. Desse modo, as línguas de sinais vistas como “nova descoberta” é algo recente somente no âmbito do seu reconhecimento lingüístico e social. Na verdade há esse não reconhecimento, mesmo em dias atuais, que insiste em invisibilizar os surdos como membros de minorias e colocá-los no lugar patológico que a história sempre lhes reservou: o de deficiente.

Temos assim que mesmo após o reconhecimento lingüístico internacional das línguas de sinais na década de 60, em âmbito nacional, somente em 2002, com a Lei 10.436, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua da comunidade surda do Brasil e surgem as primeiras políticas lingüísticas considerando a língua e a cultura surda (BRASIL, 2002).

Segundo Hamel (2003, p.58) “[...] o direito à linguagem faz parte dos direitos humanos fundamentais, tal qual o direito à liberdade de consciência, religião, crença ou opinião, já que estes são considerados atributos naturais de todo indivíduo.” E, conforme nota do autor “o Estado não cria estes direitos, somente os reconhece”. No contexto da surdez notamos que esse reconhecimento dos direitos lingüísticos (e por sua vez também direitos humanos) foi negado durante muito tempo e aos surdos lhes foi imposto à comunicação pelas línguas orais e ainda hoje a alfabetização ocorre na sua segunda língua (o português) sob procedimentos de duvidosa eficácia.

Acreditamos que a escassez de pesquisas no contexto da surdez e escolarização aliada à falta de políticas lingüísticas e de identidade claras voltadas para a reflexão e elaboração de materiais didáticos destinados aos alunos surdos deve-se ao fato de esse grupo de alunos ter sido invisibilizado até muito recentemente nas escolas e os materiais

³O lingüista americano William Stokoe ao pesquisar a Língua de Sinais Americana (ASL) demonstrou para a comunidade científica que as línguas de sinais eram línguas de fato e que, como as línguas orais, elas eram naturais. Daí em diante, várias pesquisas sobre as línguas de sinais, principalmente sobre a ASL, forneceram uma descrição lingüística estrutural, formal e funcional dos seus componentes, o que contribuiu, paulatinamente, para mudanças na maneira como elas eram vistas pelas famílias e pelos profissionais da área da surdez.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

didáticos utilizados terem sido sempre aqueles mesmos utilizados com alunos ouvintes, cuja primeira língua é o português, seja ele de prestígio ou não.

Com base nessa situação de escassez de materiais para o ensino e escolarização no contexto da surdez, reunimos um grupo composto por professores ouvintes e surdos, alunos de graduação e de pós-graduação engajados na análise e proposta de materiais didáticos no fomento de práticas de letramentos diferenciadas. Neste projeto focalizamos o contexto multilíngüe, sociolinguisticamente complexo da surdez, mediante mapeamento, análise e adaptação de materiais didáticos para surdos, partindo do pressuposto que não há valorização da língua de sinais, da cultura e da identidade surda ao se planejar o ensino para esses escolares e de que há necessidade de se pensar em materiais de ensino específicos para esse grupo, guiados pelos preceitos da educação bilíngüe que apregoa os benefícios de esses alunos terem seu acesso à informação baseado em metodologias de ensino de segunda língua. O projeto é guiado por uma perspectiva de pesquisa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1986) e está alocado na área de Linguística Aplicada, em sua subárea de estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos lingüísticos minoritários (cf. CAVALCANTI, 1999), dentro de uma vertente socialmente compromissada, que focaliza o surdo dentro de uma ótica sócio-antropológica (cf. SKLIAR, 1998). No percurso deste projeto apontamos implicações para uma melhor compreensão das políticas lingüísticas e de identidade envolvidas no ensino de crianças surdas tendo como foco a produção de materiais didáticos específicos para falantes de segunda língua com o intuito de (re)pensar práticas de letramento nesse contexto e contribuir para a formação de professores surdos/ouvintes.

Reflexões sobre políticas lingüísticas e de identidades no contexto da surdez a partir da análise de materiais didáticos

Antes de realizar a proposta de materiais didáticos para surdos julgamos necessário realizar o mapeamento dos materiais já existentes e mais utilizados/divulgados para, em seguida, proceder ao trabalho de produção de materiais específicos para o contexto de surdez e escolarização no Ensino Básico e Fundamental. Neste percurso realizamos o levantamento e análise de 15 vídeos com material



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

LIBRAS/Português, 27 sites de internet relacionados à surdez (dicionários, materiais didáticos, vídeos, entrevistas, objetos de aprendizagem, entre outros), 9 CD-ROMs de contos literários e 3 livros didáticos para surdos (STOCK & STROBEL, s/d.; FAVALLI, 2000; EDITORA MODERNA, 2005).⁴

Durante esse mapeamento encontramos vários materiais disponíveis para se trabalhar com surdos. Porém, da análise crítica de tais materiais emergiu a necessidade de se repensar novas formas como o ensino de português (entenda-se o português na modalidade escrita) para surdos, partindo do pressuposto de que não basta a existência de materiais “per se”, mas é necessário primar, também, pela qualidade e voltados para o ensino de surdos como minorias lingüísticas.

Como exemplo, durante a exibição de vídeos (materiais em LIBRAS) narrativos de histórias e contos para um grupo de alunos surdos de 7 a 13 anos que frequentam um programa de apoio escolar bilíngue, tivemos a oportunidade de observar críticas de surdos em relação à estrutura do material que contava apenas com um narrador único e intérprete de todos os personagens, questionavam a ausência de materiais com vários personagens como encontramos nos materiais didáticos e nas histórias dedicadas ao público ouvinte. Vejamos o excerto abaixo:

👋👋 Carlos⁵: É muito chato, sempre esse mesmo homem. Ele é o Aladim, o pai e o Gênio? 👋👋

Carlos revela que o oferecimento de material em LIBRAS não é suficiente para ele (e para os surdos, em geral), de forma semelhante reconhecemos que não basta oferecer aos ouvintes brasileiros um material em português (sua primeira língua), sem que sejam contextualizadas outras questões inerentes. Esse reducionismo constante das especificidades da surdez à língua de sinais já foi discutido por Santana e Bergamo (2005) quando criticam que dentro de certo imaginário, a cultura e a(s) identidade(s) surda(s) são constituída unicamente com base na aquisição da língua de sinais. Para pensarmos em identidades concordamos com Maher (1998) para quem a identidade não está relacionada à essência alguma e não pertence ao uso exclusivo da língua, além da crítica de Hall (1998, p.13) a essa visão deturpada de identidade única e fixa quando, em verdade, as identidades são definidas “[...] historicamente e não biologicamente. O

⁴ Para maiores detalhes sobre a análise de tais materiais ver Silva, Nogueira e Kumada (2010)

⁵ Menino surdo não oralizado de 10 anos, educado na abordagem bilíngue LIBRAS/Português (escrito). A figura das mãos significa que a representação foi pronunciada em língua de sinais.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...]”. Na mesma direção de sobrevalorização da língua cabe compactuar com o questionamento de Santana e Bergamo (2005, s/p.) sobre “porque parece ser uma conclusão lógica para muitos autores e surdos a adoção do termo “cultura surda” e a ênfase no uso da língua como sua principal definição?”

A noção de cultura surda presa à língua de sinais deve ser problematizada paralelamente à produção de materiais didáticos comprometidos com a escolarização de alunos surdos. Segundo Maher (2010) ouvir as representações das minorias está relacionado a um compromisso político de dar voz àqueles que geralmente têm sido silenciados. Nesse sentido, as representações dos surdos sobre os materiais didáticos, como a crítica do aluno surdo Carlos citada anteriormente, bem como a análise de como eles são representados pelos materiais analisados precisam ser analisadas em prol do desenvolvimento de políticas lingüísticas de minorias específicas para o contexto da surdez.

Com base na idéia de que os contextos bilíngües devem ser vistos também como biculturais (leia-se multilíngües e multiculturais) acreditamos que os materiais bilíngües para surdos devam ser pensados também no contexto bi-multicultural em que os mesmos estão inseridos. O livro didático de Português para 2ª série do Projeto Pitangüá (2005), por exemplo, se constitui em uma proposta inovadora de material bilíngüe LIBRAS/Português, cuja versão impressa é um material produzido para ouvintes e traduzido em CD-ROM para a língua de sinais. No encarte do CD-ROM lê-se:

Viabilizar aos alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental acesso ao CD-ROM, livro didático em Libras, acompanhado do livro didático em versão impressa para o componente curricular de Língua Portuguesa, responde ao desafio de promover uma educação bilíngüe. (SEESP/MEC, EDITORA MODERNA, 2005, s/p.)

As expectativas de um material comprometido com a educação bilíngüe demandam também uma preocupação com uma educação bi-multicultural. No entanto, ao analisar o referido livro didático notamos que a valorização em pauta foi exclusivamente com tradução para língua de sinais e não com as particularidades da surdez. Como exemplo disso temos a interpretação em LIBRAS para as seguintes solicitações do livro impresso “Leia estas palavras em voz alta e, depois responda” onde na sequência se questionava “Que som se repete em todas elas?” (EDITORA



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

MODERNA, p.55). Do mesmo modo, distantes de uma visão sócio-antropológica da surdez encontramos um outro enunciado também traduzido para a LIBRAS impresso no referido livro didático “Quem não ouve **sofre** de que **problema**⁶?” (op.cit., p. 121). Questões como essas, podem ser interpretadas como um problema na tradução literal de uma língua para outra sem se considerar os seus falantes (tal como solicitar ao surdo a leitura em voz alta ou pedir uma análise entre sons). Da mesma forma ao utilizar termos como “sofre” e “problema” a questão está longe de esperar uma resposta como “eles fazem parte de uma minoria linguística tais como índios e imigrantes que possuem uma língua própria (primeira) e aprendem o português como segunda língua”. É a partir de enunciados como esses que percebemos as representações sobre o surdo e a surdez estabelecidas nos materiais didáticos em geral (mesmo aqueles produzidos especificamente para eles). O surdo como “sujeito bilíngüe” permanece somente no papel, sem corresponder às reais representações que permeiam não apenas o senso comum, mas o discurso de familiares e profissionais inseridos no contexto da surdez. Mesmo os diversos estudos na área da educação de surdos que divulgam a proposta bilíngüe de aprendizado da LIBRAS como primeira língua e português como segunda, ainda há os que não compreendem e/ou aceitam a diferença linguística e cultural do surdo como minorias, vistos muitas vezes como deficientes que utilizam a LIBRAS “como uma ponte” para o aprendizado do português (ver discussão de SILVA, 2005), dentro de um bilingüismo de transição. Conforme o excerto abaixo é possível observar os resquícios de discursos oralistas de que o surdo ao se comunicar pela LIBRAS não alcançará a oralidade (vista como normalidade).

Tatiane: Ele [o meu irmão surdo] aprendeu a falar em sinais. Então ele não tem força de vontade de falar [oralmente], então ele só vai pelo sinal. Então, aí meu padraço começou a forçar ele, agora ele fala [oralmente]. Fala [oralmente] de tudo praticamente.

Kate: E na escola, como que ele faz?

⁶ Grifo nosso.



Tatiane: Na escola, como a professora não tem força de vontade...verdade, aquela professora não tem força de vontade, não. É só em LIBRAS.⁷ (Grupo Focal com familiares de surdos, 11/11/2010)

As questões intrínsecas à condição bilíngue do surdo são ignoradas por Tatiane ao confiar que sua educação em língua de sinais se dá por “falta de vontade” da professora em “forçá-lo” a falar oralmente. A representação de Tatiane reflete seu desejo de supressão da língua de sinais em detrimento do português, língua imposta não somente aos surdos como às outras minorias (índios⁸, imigrantes, etc...) brasileiras no processo de escolarização (e de avaliação dos seus conhecimentos) e inserção social.

No entanto, o insucesso do modelo tradicional de ensino de português para surdos sob as mesmas estratégias de ensino para ouvintes também pode ser vislumbrado nas representações de familiares de alunos surdos que embora presos ao mito do grafocentrismo (cf. CAVALCANTI; SILVA, 2007) reconhecem os problemas escolares enfrentados nessa escolarização.

Roberta: [...] Então o problema mais é na leitura.

Kate: Na leitura e na escrita? Ou não?

Roberta: Pra ler! Escrever ele escreve, se passar lá (apontando para a lousa da sala), ele olhando ele escreve. O problema dele é ler! Vamos supor que tenha lá escrito lá “porta”, ele não sabe ler e saber o que é que é porta. Aí eu falo nome e mostro “é aquilo ali (aponta para a porta) e ele “ahhh” (cara de surpresa). Então eu preciso disso, ver a palavra e conhecer o que é que é. Então é poucas coisas que ele sabe. (Grupo Focal com familiares de surdos, 02/12/2010)⁹

Para Roberta a noção de escrita está baseada na cópia que o filho surdo faz da lousa e não na produção textual espontânea e consciente do que é escrito. As implicações de materiais didáticos não comprometidos com o ensino de português como

⁷ Representação de uma ouvinte irmã de um adolescente surdo não oralizado, educado na abordagem bilíngue LIBRAS/português. Dado extraído da pesquisa de campo da dissertação de mestrado de Kumada (inédita).

⁸ No caso dos índios, segundo Maher (2007, p.256) os professores indígenas bilíngües acreanos, conscientes “[...] do avanço predatório da língua portuguesa nas aldeias” se amparam em um conjunto de legislações favoráveis para incluir suas línguas tradicionais em seus currículos escolares (como objeto de ensino e língua de instrução) e investiram massivamente na elaboração de materiais didáticos adequados para eles.

⁹ Representação de uma ouvinte mãe de um adolescente surdo não oralizado, educado na abordagem bilíngue LIBRAS/português. Dado extraído da pesquisa de campo da dissertação de mestrado de Kumada (inédita).



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

segunda língua têm sérias conseqüências no seu desenvolvimento acadêmico e também social, uma vez que na nossa cultura a escrita assume um papel fundamental de exercício do poder, na legitimação da dominação econômica, política, social e cultural, de discriminação e de exclusão. O processo de alfabetização e inclusão social: política, econômica, cultural, digital, etc., devem ser tratados como processos políticos através dos quais, grupos excluídos têm acesso a bens culturais que lhe são sonegados. Os surdos inseridos nas escolas regulares passam por situações complexas, não apenas pela valorização da gramática, da ortografia do português e do trabalho descontextualizado, mas também pelo despreparo dos profissionais e professores para com as questões que envolvem a surdez e sua escolarização (CAVALCANTI; SILVA, 2007). O aspecto visual de apreensão, interpretação e narração do mundo é pouco familiar aos ouvintes (ver GIORDANI, 2004) e tem sua utilização restrita na escola. A língua de sinais quando aparece neste contexto, ainda tem seu uso bastante simplificado.

Ao observar a “cartilha”¹⁰ de alfabetização de Stock e Strobel (s/d.) notamos uma sequência de sinais soltos (sem construir uma frase em LIBRAS) enquanto no material de Favalli (2000)¹¹ a sequência era de soletrações (utilizando o alfabeto datilológico) de palavras soltas. Entre outras críticas que tecemos aos materiais (ver SILVA, NOGUEIRA; KUMADA, 2010), concebemos que a criança surda vive em uma sociedade altamente letrada, e está constantemente exposta a diversos gêneros textuais em português: propagandas, convites, quadrinhos, rótulos, meios de comunicação em geral, entre outros. A produção de um livro didático de português para surdos tem uma gama infinita de oportunidades para trabalhar o português escrito de forma autêntica, e que corrobore para a funcionalidade do processo de aprendizagem da compreensão escrita, infelizmente o que encontramos nos dois materiais são palavras soltas ou enunciados curtos, muitas vezes, desconectados, conforme as figuras 1 e 2 demonstram.

¹⁰ As próprias autoras se referem ao material como uma cartilha e, de acordo com o Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2007), a “cartilha ou carta do abc é um livro didático dedicado a alfabetização de crianças”.

¹¹ Os dois materiais foram sugeridos por uma professora que os utiliza no apoio escolar bilíngüe oferecido a crianças surdas na fase de alfabetização (Educação Infantil).

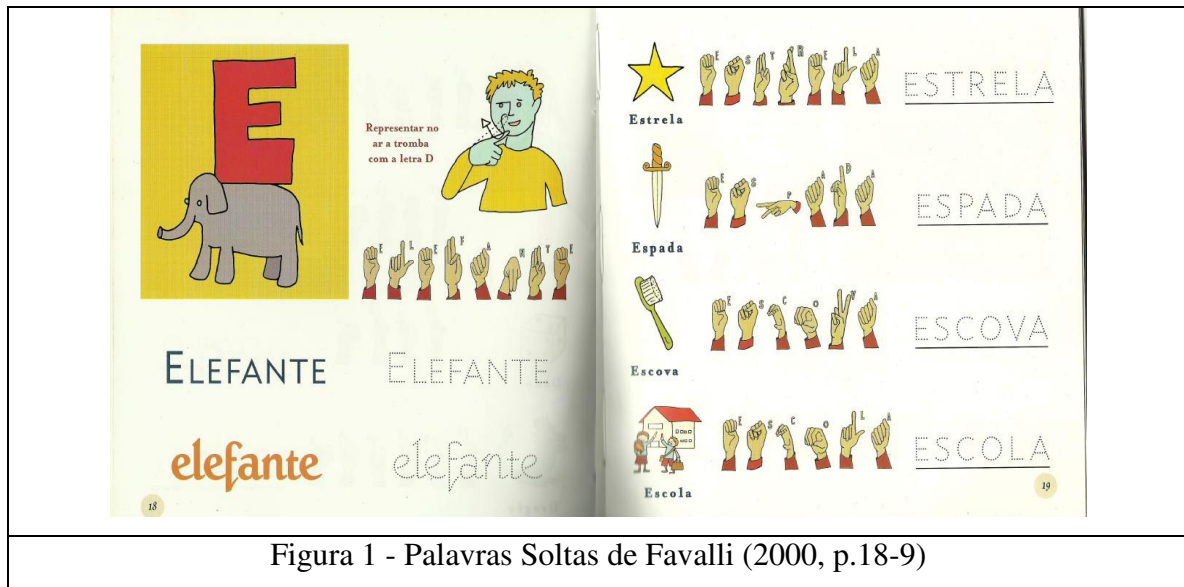


Figura 1 - Palavras Soltas de Favalli (2000, p.18-9)

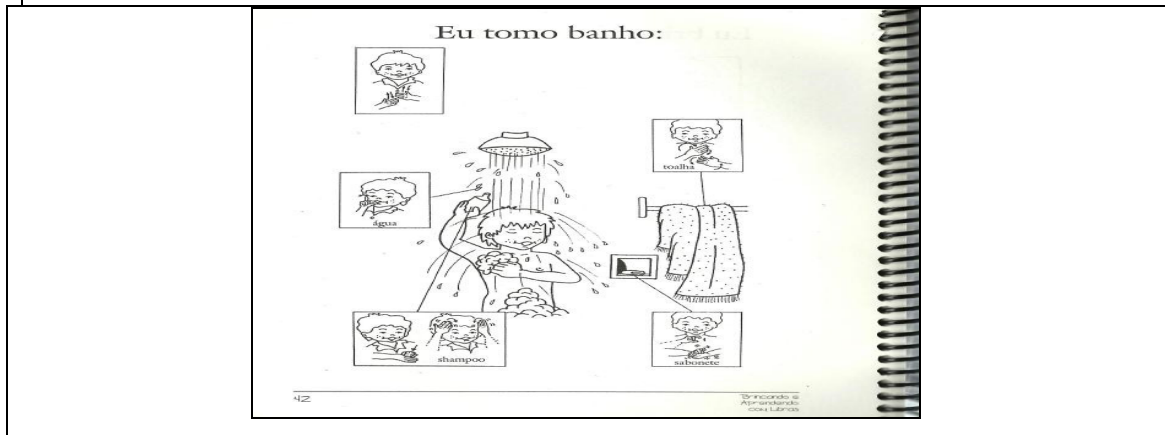


Figura 2 - Enunciados e palavras soltas de Stock e Strobel (s.d. p.42).

Do mesmo modo são os livros de ensino de LIBRAS para ouvintes (HONORA; FRIZANCO, 2009) com aulas e materiais ministrados a partir de palavras e seus respectivos sinais trabalhados de forma solta com intuito de no futuro o aluno reunir tais sinais/palavras e organizar um enunciado ou um diálogo em LIBRAS. A falta de uma abordagem comunicativa no contexto da surdez (seja de ensino de português para surdos e/ou língua de sinais para ouvintes) tem nos incomodado, visto que reconhecemos as raízes dessa conduta na não aceitação da língua de sinais enquanto língua e dos seus falantes enquanto minorias lingüísticas. Por essa razão seus materiais didáticos não são, em sua maioria, pensados para eles, são materiais produzidos para ouvintes e, geralmente, empobrecidos no processo de adaptação e tradução para surdos. Segundo Karnopp (2008) esse processo de empobrecimento e fragmentação também ocorre tradução de histórias contadas em sinais que ao serem narradas em português



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

perdem suas características originais. Assim, a tradução no processo LIBRAS-português e português-LIBRAS implica em um processo de imersão na língua e cultura surda para compreender as representações estabelecidas mediante uma vivência visual. Como exemplo disso temos a interpretação do conto “Cinderela Surda” de Hessel, Rosa e Karnopp (2003) em que os personagens são surdos franceses, sendo que o príncipe aprendeu língua de sinais com o Abade LeÉpée (educador de grande renome na história da educação de surdos), o sapatinho de cristal é substituído por uma luva (pela referência com as mãos ser mais significativa para o surdo) e o sino por sua vez dá lugar a um relógio de parede em decorrência do maior significado visual que o último representa. Concordamos com Karnopp (2008) quando afirma:

Em Cinderela Surda e Rapuzel Surda, as narrativas e as representações da cultura surda, caracterizada pela experiência visual, são corporificadas em livros para crianças de um modo singular, em que o enredo, a trama, a linguagem utilizada, os elementos visuais, os desenhos e a escrita dos sinais (Sign Writing) evidenciam o caminho de auto-representação do grupo de surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem. (s/p.)

Com base nisso, acreditamos que ao produzir materiais didáticos para surdos seja necessário uma maior sensibilidade para as questões lingüísticas, culturais e de identidade que envolvem o contexto da surdez. Se por um lado as questões de cultura surda parecem ter sido invisibilizadas, foi possível notar que os critérios lingüísticos também têm sido homogeneizados dentro de uma única LIBRAS para todos os surdos.

Durante a análise dos materiais, em especial dos vídeos com material LIBRAS/Português (utilizados para ensino de LIBRAS) somente uma variedade lingüística era privilegiada sem a referência ao multilinguismo que habita o contexto da surdez, e por ser um material de divulgação nacional colaborou para que conflitos entre alunos de diversas regiões do país tomassem por “erro” os sinais que não correspondiam ao do material divulgado¹². Do mesmo modo, outros materiais informativos sobre a surdez têm sido divulgados tomando o surdo que não atende as expectativas lingüísticas do português ou da LIBRAS como “sem língua”, uma vez que as suas “línguas de sinais caseiras” não são consideradas como uma alternativa de linguagem dentro do espaço

¹² Impressões de representações de professores ouvintes alunos de um curso de LIBRAS extraídas do diário de campo de uma das pesquisadoras deste grupo.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

escolar¹³. O trabalho de Vilhalva (2010) sinaliza para a necessidade de políticas lingüísticas que assegurem aos índios surdos terem as suas “línguas de sinais emergentes” (também entendidas como “sinais caseiros”) registradas e ministradas nas salas de recurso junto à LIBRAS e ao português. No entanto, está claro que se há dificuldades em encontrar material que trate da língua de sinais como língua, há um agravante maior na busca por materiais que apresentem a mesma como multilíngüe e no que tange a políticas lingüísticas isso se torna ainda mais evidente se analisarmos que a Declaração Universal de Direitos Linguísticos (OLIVEIRA, 2003) deixa de mencionar as línguas de sinais, bem como as variedades linguísticas seja na modalidade de linguagem oral e/ou de sinais. Se documentos que devem primar pelos direitos linguísticos em âmbito internacional se calam para a surdez, temos clara convicção da necessidade de viabilização de políticas lingüísticas nacionais que venham suprir tal lacuna na área da surdez desvelando essas línguas estrategicamente apagadas e, assim como Vilhalva (2010), buscando a valorização das outras línguas de sinais brasileiras existentes além da LIBRAS.

Propostas de adaptações de jogos 2D para surdos como práticas de letramento diferenciadas

Após reflexão deflagrada com o levantamento e análise de materiais didáticos para surdos, o grupo desenvolveu a adaptação de dois jogos eletrônicos 2D na tentativa de ampliação do acesso à informação (escolar ou não) pelos surdos para que, por meio de materiais com tradução para LIBRAS, estes escolares surdos tenham maior autonomia e independência na aquisição de informações.

Os jogos *O sonho de Juca* e *Foragidos* foram, em seu projeto inicial, pensados para crianças e/ou adolescentes ouvintes, sendo que a idealização e desenvolvimento gráfico dos jogos ficou a cargo de alunos do Curso de Midialogia do Instituto de Artes da Unicamp. Embora bastante diferentes quanto ao seu formato, maneira de jogar e faixa etária a que se dedicam, os jogos têm objetivos semelhantes quando se pensa na utilização destes, como um recurso midiático portador de texto para surdos.

¹³ Ver discussão sobre “língua de sinais caseiras” em Silva (2005, 2008) e Gesser (2006) e sobre “línguas de sinais caseiras” (no plural) por Kumada (inérita).



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Com base nas análises realizadas o processo de tradução e interpretação dos textos de português para a língua de sinais apresentou a preocupação em trabalhar com surdos de diferentes regiões do país, para que pudessem contribuir na divulgação do multilinguismo da LIBRAS. Assim, contamos com a participação de três surdos intérpretes dos Estados do Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo. Nosso material também passou pela testagem por surdos de diferentes cidades e faixa etária a fim de buscar melhores adequações e possíveis apontamentos.

Os jogos também passaram pela análise dos profissionais ouvintes envolvidos no projeto e todas as sugestões dos sujeitos surdos foram incorporadas, dando-se início, portanto, aos processos de adaptação e tradução dos elementos sintáticos e de significação e das atividades necessárias para a compreensão das interfaces.

Na adaptação dos jogos, o uso de sons deu lugar às cores para alertas do jogo, como por exemplo, a luz vermelha que significa erro e a luz verde para acerto. Algumas imagens foram substituídas para uma melhor compreensão do jogo, painéis de pontuação foram adicionados e um glossário também foi inserido, para explicação das palavras-chave.

O desenvolvimento de tais adaptações problematizou o grupo a desenvolver práticas de letramento diferenciadas para alunos surdos percebendo as implicações de uma tradução português/LIBRAS e a relevância da imagem para os surdos (cf. REILY, 2003) semelhantemente ao significado da imagem para os índios, que conforme Souza (2001) afirma, eles não a percebem como mero complemento ou ilustração do texto. Na constituição do grupo, buscamos sempre contar com o crivo “surdo” em nossas produções tanto na produção como nas testagens do produto final permitindo que o material fosse feito por e para os surdos.

“[...] Língua de sinais eu sei, mas o português é difícil” : Considerações **Finais**

O caminho trilhado até aqui contribuiu para vislumbrarmos a dificuldade em se trabalhar com o ensino de português para surdos no Brasil mediante a carência de políticas lingüísticas e de identidade surdas que guiem os preceitos de elaboração de



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

materiais didáticos e mesmo a preparação de aulas que são, geralmente, ministradas em português.

A representação supracitada de o português “ser difícil” é de um surdo que não tem acesso a materiais didáticos que consideram a língua de sinais como sua primeira língua, ou seja, materiais que não valorizam sua cultura surda, sinais isolados e palavras desconexas ou que solicitam de seu aluno surdo que ele “leia em voz alta” determinadas palavras para analisar os sons que se repetem. O modelo de insucesso da educação de surdos não está apenas na falta de um norte para professores e/ou para os materiais didáticos de ensino de português para surdos, uma vez que encontramos a legislação de LIBRAS (BRASIL, 2005) sendo divulgada em diversos cursos, inclusive com ela a inserção da língua de sinais como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura e fonoaudiologia tem dado visibilidade às questões culturais e lingüísticas da surdez. Na mesma lei encontramos também disposições sobre a regulamentação do intérprete de LIBRAS, sua formação e contratação, bem como dos professores e instrutores de LIBRAS, sempre dando preferência ao surdo. Outra iniciativa política e educacional pode ser vista na distribuição feita pela prefeitura de São Paulo do material de “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental” (SÃO PAULO, 2008) orientando aos professores que o aluno surdo deve se apropriar do português como segunda língua.

No entanto, medidas políticas de reconhecimento lingüístico-cultural da surdez demonstram não ser suficientes para os surdos que ainda não conquistaram o espaço que sua comunidade almeja. Isso porque, em concordância com Maher (2007, p.257) “[...] o empoderamento de grupos minoritários é, parece-me, decorrência de três cursos de ação: (1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença.” E, de forma cíclica, retornamos ao ponto inicial do grande problema na escolarização do surdo, pois acreditamos que o empoderamento do surdo perpassa o seu domínio do português. Assim como Rajagopalan (2005, p.154) percebe que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode empoderar o seu aprendiz “auxiliando-o a *dominar* a língua estrangeira, em vez de se *deixar ser dominado* por ela”, acreditamos que aos surdos também é necessário iniciativas no âmbito de políticas lingüísticas e de identidade que



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

contribuam para o seu processo de escolarização que darão a eles suporte para que reivindiquem seus interesses e sua inserção na cultura da escola.

Referências

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

_____, Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

CARVALHO, P.V. **Breve história dos surdos**: no mundo e em Portugal. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CAVALCANTI, M. 1999. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, 15 Especial: 385-417.

_____. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M.C.C., FIDALGO, S.S. e SHIMOURA, A.S. (Orgs.). **A formação no contexto escolar**: uma perspectiva crítico-colaborativa. Campinas: Mercado de Letras. (no prelo)

_____; 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.). **Lingüística Aplicada – suas Faces e Interfaces**, 2007.

_____; CESAR, A.L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C., BORTONI-RICARDO S.M. (org.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado das Letras; 2007.

Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa 2.0.1. Objetiva Ltda, 2007

EDITORA MODERNA (Org.). **Projeto Pitangüá Português 2ª Série**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M. C. (org) **Handbook of Research on Teaching**. MacMillan, 1986.

FAVALLI, P. **Meus primeiros sinais**. São Paulo: Editora Panda, 2000.

GESSER, A. **Um olho no professor e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais [Tese – Doutorado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2006.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

GIORDANI, L.F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L. (orgs.) **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 11 ed. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HAMEL, R.E.. Direitos lingüísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In. OLIVEIRA, G.M. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos**: Novas perspectivas em política lingüística. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (p.47-80)

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. B. **Cinderela Surda**. Canoas: ULBRA, 2003

HONORA M.; FRIZANCO, M.L.E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. Ciranda Cultural, 2009.

KARNOPP, L.B. Traduzir sinais: reflexões sobre a tradução de textos surdos. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE. 15. 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais15/index.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

KUMADA, K.M.O. **Representações sobre as línguas de sinais caseiras**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, (inédita).

MAHER, T.M. Sendo índio em português. In. SIGNORINI, I.(Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Editora Mercado de Letras: São Paulo: Fapesp, 1998: 155-138.

_____. A Educação do Entorno para Interculturalidade e o Plurilingüismo. In. KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística Aplicada – suas Faces e Interfaces**, 2007. p. 255-270.

_____. Políticas lingüísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. In. **Currículo sem Fronteiras**, vol.10, n.1, Jan/Jun 2010, pp.33-48.

OLIVEIRA, G.M. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos**: Novas perspectivas em política lingüística. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In. LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.) **A geopolítica do inglês**. Parábola, 2005, p.135-159.

REILY, L.H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S. e GESUELI, Z.M. (orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

SANTANA, A.P.; BERGAMO, A. A cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n.91, 2005.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental**: língua portuguesa para a pessoa surda. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SILVA, I.R. **A representação do surdo na escola e na família**: entre a representação da diferença e da 'deficiência'. Tese de doutorado. Departamento de Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2005.

_____. 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 no seu entorno. In. MAHER, T.M. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, 47(2): 393-407, jul./dez.2008.

_____; NOGUEIRA, A.S. e KUMADA, K.M.O. Reflexões sobre a necessidade de estratégias de ensino diferenciadas nas práticas de letramento em contexto de surdez e escolarização a partir do uso de Jogos Eletrônicos. In.: III COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA. Outubro de 2010. Belo Horizonte/MG. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SKLIAR, C. Estudos surdos em educação: problematizando a normalidade, In: SKLIAR, C. (org), **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, L.M.T.M. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

STOCK, I.M.; STROBEL, K.L. **B brincando e Aprendendo com as mãos**: língua brasileira de sinais. Universidade Tuiuti do Paraná. s.d.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades lingüísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. 124f.