

## **LÍNGUA ESCRITA: LETRAS (IM) PROVÁVEIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS**

*Liliane Ferrari Giordani*

*“Se descubro o lance perverso da jogada quem sabe eu consigo sobreviver”.* (LYA LUFT, 1980).

### **RESUMO**

Este artigo discute as representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos a partir da concepção de letramento para além da escolarização. O texto apresenta as ferramentas analíticas que transitam pelo campo dos Estudos Culturais e da Teoria Crítica, entre elas as noções de letramento, representação e narrativa. Tais ferramentas possibilitaram uma análise sobre como os conteúdos produzidos pelas narrativas dos sujeitos surdos narram as estratégias de letramentos em suas histórias de vida, histórias de escrita da escola. Narrativas que constroem, neste texto, percursos dos lugares, falta de lugares e não lugares da escrita nas conversas pedagógicas reinventadas pelas conversas de vida. Esse trabalho revisita o espaço pedagógico onde estão inscritos os narradores da pesquisa, esta intencionalidade não centra sua preocupação no pedagógico e, sim, nas representações dos surdos jovens e adultos sobre seus usos e práticas sociais que envolvem a experiência da escrita.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Letramento; Narrativa; Representação; Educação de surdos.

## **WRITTEN LANGUAGE: LETTERS (IM) PROBABLE IN DEAF ADULTS AND YOUNGSTERS EDUCATION**

### **ABSTRACT**

This article discusses the cultural representations of writing by young and adult deaf people, from the concept of literacy beyond schooling. The paper presents the analytical tools approached by the fields of Cultural Studies and Critical Theory, among which the concepts of literacy, representation and narrative are found. Such tools have made it possible to analyze how the contents produced by the narratives of deaf subjects account for the literacy strategies in their own life stories - stories of writing at school. In this paper these narratives build routes for the places, for the absence of places and for the non-places of writing in the pedagogical conversations reinvented by life conversations. This paper revisits the pedagogical space where the narrators of the research are inserted. This intentionality does not focus on the pedagogical aspects, but on the representations by young and adult deaf people of the uses and social practices that involve the writing experience.

### **KEYWORDS**

Literacy; Narrative; Representation; Deaf education

A identidade, que é definida historicamente e não biologicamente (HALL, 1999), é formada ao longo do tempo, não como algo inato, nem pré-definido, estando sempre incompleta, em processo contínuo de formação. Ao discutir o papel da língua de sinais na vida dos surdos, inclusive dentro da instituição escolar, marca-se o entendimento que a língua é um sistema social e não um sistema puramente individual, ela se dá culturalmente numa construção coletiva.

Neste sentido, falar de uma língua não significa apenas “expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 1997, p.44). A escola que, muitas vezes, não considera as construções culturais da comunidade surda, desvaloriza um mundo de significações vivido por uma língua ausente no seu currículo. Uma escola que, ao comparar produções da língua escrita entre os alunos surdos e alunos ouvintes, alimenta o discurso da homogeneização e reclama os ‘problemas de aprendizagem da língua escrita pelos alunos surdos’.

As práticas oralistas constituem um poder voltado para a regulação, para a vigilância. Esse poder tem como objetivo principal produzir sujeitos dóceis e normalizados para as práticas pedagógicas terapêuticas. As mudanças que impulsionam um novo processo pedagógico institucional na educação de surdos tem como condição fundamental o desafio produzido pelo movimento cultural da comunidade dos surdos e pelos equívocos institucionais da educação especial. Desafio, que de acordo com Lane (1992), é o de deixarmos de pensar nas pessoas culturalmente<sup>1</sup> surdas como pessoas ouvintes que perderam a audição e passarmos a entendê-las como membros de uma minoria lingüística, tão potencialmente capaz e com igual direito de emancipação.

A escolarização, ao se referir aos processos de letramento, deve considerar, como objeto de análise, as condições materiais, culturais e históricas em que ocorre a leitura e a escrita. Neste sentido, é fundamental que a escola se preocupe em como, onde, por que e para quem o letramento é transmitido, da atribuição dos significados e dos usos que dele são feitos; das expectativas esperadas com a aquisição das habilidades alfabéticas e quais dessas expectativas são realizadas e das diferenças estabelecidas a partir da condição social dos letramentos entre a população.

---

<sup>1</sup> Culturalmente surdas são os surdos que se reconhecem na sua comunidade e fazem uso da língua de sinais.

A escrita deve ser compreendida e pensada segundo os usos, as necessidades e particularidades de cada grupo social. Estudos que, de certa maneira, desvalorizam as culturas e grupos sociais sem escrita, partem da ótica de um pesquisador letrado que toma como referencial os valores e modos de significação específicos de sua cultura (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2002). Muito se ouve da escola que o surdo *não sabe e não quer escrever*, sim é verdade. Nas narrativas os surdos dizem que *não sabem e não querem* escrever a escrita da escola, mas relatam inúmeras experiências de letramentos em seu cotidiano, o surdo *quer e sabe escrever* uma escrita diferente da escola.

Um português diferente, um português ainda difícil de ser percebido pelos professores da língua portuguesa. Professores que, formados na tradição gramatical, rejeitam “a existência de uma pluralidade de manifestações lingüísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte dos surdo” (KARNOPP, 2002, p. 56). Professores estrangeiros na língua de sinais, que se aproximam, a descobrem, sinalizam em suas aulas, mas engessados na sua formação, mantêm, na centralidade da leitura e da escrita, experiências validadas pela escola. A escrita do surdo, nas experiências de sua vida já adulta, não é vivida nem pensada pelos professores. Vendas pedagógicas encobrem os olhares que disciplinam. Não *só* com a disciplina de português, mas *muito* com a disciplina de português.

Estudos etnográficos nos Estados Unidos evidenciam variedades de letramentos fora da escola, dos processos formais de aprendizagem e de seus significados na construção de identidades. Weinstein-Shr (STREET, 1995) compara, em um vilarejo da Filadélfia, situações com relação às práticas de letramento. Um homem, Chou Chang, aprendeu o letramento escolarizado padrão em uma classe noturna e passou a usá-lo em seu trabalho. O outro, Pão Youa, entretanto desapareceu da classe e pareceu ‘falhar’ nos termos dominantes. No entanto, Weinstein-Shr encontrou-o algum tempo depois numa posição de considerável autoridade legitimada por seus usos de letramento: ele organizou um álbum de recortes e fotos de jornais, revistas e cartas que mencionavam a história do vilarejo e que representavam a ‘história’ contada de seu povo. Pessoas da comunidade iam até ele como um homem de conhecimento.

As estratégias de letramento que usava não tinham nada a ver com a escolarização formal ou com a pedagogia, e é provável que não pudesse decodificar todos os sinais gráficos que o cercavam. Seu letramento desempenhou um papel significativo na construção da sua identidade, na política local e no estabelecimento de sua autoridade junto à comunidade.

A história que se mantém viva dos movimentos surdos, narrativas dos tempos de refúgio da língua de sinais, dos internatos, das saletas de espera dos consultórios, se mantém no

registro das imagens e textos contados de geração em geração de surdos que também ‘falharam’ na formalidade acadêmica. Mas, que ocuparam e ocupam lugares de destaque nos movimentos políticos e organizativos das comunidades de surdos.

A escola alheia à vida do jovem e do adulto surdo “não estabelece interfaces, ‘não se contamina’ e pouco ou nada contribui em seu processo de formação: compondo-se de saberes mínimos” (MOLL, 2000, p. 95). O Centro Municipal dos Trabalhadores – Paulo Freire, escola da rede municipal de Porto Alegre com educação de jovens e adultos surdos, se propõem em ser um espaço diferenciado de saberes, onde se constrói conhecimentos na interação com as histórias de vida dos seus alunos. Mas, ainda parece que está cercado pela ordem dos currículos, estruturas do currículo que dizem respeito não só ao conhecimento, mas também às regras pedagógicas que incorporam um conteúdo de valores sobre as capacidades dos alunos para aprender esse conhecimento (POPKEWITZ, 2001).

Nilton é aluno do Centro Municipal dos Trabalhadores (CMET) desde 98, chegou porque um outro surdo o convidou. Desde que ingressou na escola os professores citam sua dificuldade com a escrita, a sua “não aprendizagem”. Nilton trabalha em uma cooperativa de prestação de serviços gerais, é casado e tem uma filha. A mesma cooperativa que Nilton trabalha presta serviço para o município, portanto também para o CMET. Em 2000, a direção da escola solicitou a sua vinda, como funcionário da cooperativa, para trabalhar na escola. A partir de então Nilton passa 12 horas por dia no CMET. Trabalha, estuda, atua no Conselho Escolar e ensina a escola a descobrir seu jeito de ser surdo, seu jeito de aprender, suas capacidades que as ‘vendas’ do currículo não permitiam ver. Nilton hoje ensina.

Eu trabalho na limpeza, serviços gerais. Quando chego pela manhã a direção me chama e me explica o que é para fazer, tem coisas que eu já sei porque faço todo o dia, mas quando precisa fazer outra coisa, a direção escreve palavras simples e eu entendo, elas não sabem sinais, então escrevem e eu entendo. Quando eu não sei, eu vou à biblioteca e uso o dicionário que tem os sinais e aí entendo o que é para fazer. Mostrei o dicionário, e a direção, quando não sabe um sinal, procura no dicionário, e assim eu ensino, também os sinais. Quando quero dizer alguma coisa em sinais e meus colegas de trabalho não me entendem, eu sinalizo e depois faço diferente como no teatro. Eu assino jornal, todo o dia recebo jornal na minha casa, não leio todo o

texto, escolho algumas coisas para ler, e leio algumas palavras, mas entendo o jornal.<sup>2</sup>

Do ponto de vista sociológico, o paradigma das práticas de letramento escolarizado e dominante na sociedade moderna não pode mais ser mantido como única referência, já que inúmeros estudos etnográficos revelam que há diversas práticas sociais em que a linguagem escrita pode estar envolvida com significados e conseqüências também variadas (STREET, 1995).

Reconhece-se que a escolarização é um fator importante na promoção de habilidades e de comportamentos relacionados ao letramento, entretanto, há escassas evidências disponíveis que confirmam que tal postulado também é válido quando os sujeitos da escolarização são jovens e adultos trabalhadores, excluídos da escola na infância, excluídos dos contextos profissionais e culturais que favoreceriam práticas de leitura e escrita. Os letramentos sociais estão ainda invisíveis em um modelo escolar que avalia a escrita e a leitura centrada no testes de competências.

Não estou fazendo, aqui, campanhas de não leitura, estou fazendo campanha de leituras de vida. Ler livros, talvez para o surdo, não seja o desejo da sua escolarização. Surdos jovens e adultos que retornam para a escola nas redes de suas histórias. Histórias que falam da leitura da vida, da *escrita da rua*, histórias que marcam o desejo do retorno. Desejo de estar em uma escola que escreve e lê conhecimentos ‘vistos’ e sentidos no mundo.

A alteridade<sup>3</sup> surda, inventada e excluída, a partir dos preceitos da normalidade, é produto de uma história colonial que pensa sobre o Outro, fala sobre o Outro e produz o Outro. Uma história traduzida nos textos oficiais que, na sua maioria, narram a vida dos surdos através do ponto de vista dos ouvintes. Uma história traduzida no cotidiano da escola, que tolera, com hostilidade nacionalista, as línguas e as culturas da alteridade. Uma escola que ‘permite’ e assiste ao estrangeiro, com olhares de excentricidade. Que pela norma captura e nomeia este estrangeiro.

Nos territórios da escola, para ser entendida e aceita, a alteridade deve despedir-se de suas marcas de identidade, deve ser como os demais, deve ser “normal”. Assim os princípios normalizadores da escola, travestidos com diferentes roupagens nos diferentes tempos, espreitam de longe, regulam e controlam ao fazer de conta que o Outro não indaga, que não resiste e, portanto, que não existe.

---

<sup>2</sup> Depoimento de um surdo, Nilton, colhido pela autora durante a realização deste trabalho.

<sup>3</sup> Alteridade: a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro (Silva, 2000b).

A educação, que tem em si a preocupação com a produção, com competências institucionalizadas, conhecimento aceitos, produz educadores em uma vocação de totalidade, de presença e de permanência; um educador que sabe e que institui saberes. E com seu saber, seu poder e sua vontade pretende projetar e fabricar a vida, o tempo, as palavras, o pensamento e a normalidade no outro. Educadores, que abraçados em projetos missionários, projetam sua vida na vida futura, seu tempo no tempo futuro e sua humanidade na humanidade futura (LARROSA, 2001).

No entanto, as práticas seculares de colonização dos surdos perdem referências no surgimento dos movimentos de resistência das comunidades surdas. Movimentos questionadores das representações ouvintistas sobre as mentes e os corpos surdos, manifestações de contra cultura que pautam sua escolarização, os espaços de trabalho, lazer, muito para além do ‘reconhecimento’ e ‘oficialização’ da língua de sinais. Movimentos que rompem com as políticas hegemônicas de representação da alteridade surda.

A pretensão soberana do educador na sua vocação de totalidade se conclui em ações totalizantes e totalitárias. Porém, quando a educação se relaciona com o descobrir, com as impossibilidades, quando ela tem a ver não com a produção do outro, quando o educador é alguém atravessado pela finitude e pela ausência, se abandona os preceitos da propriedade, do domínio sobre o saber do outro.

Só é capaz de dar uma outra vida, aquele que aceita a morte de sua própria vida; só é capaz de dar um outro tempo, aquele que aceita a morte de seu próprio tempo; só é capaz de dar outra palavra, aquele que aceita a morte de suas próprias palavras; só é capaz de dar um outro pensamento, aquele que aceita a morte de seu próprio pensamento; só é capaz de dar uma outra humanidade, aquele que aceita a morte de sua própria humanidade. Porque só aceitando essa morte e essa ausência que as faz fecundas, essa vida, esse tempo, essas palavras, esse pensamento e essa humanidade têm porvir (LARROSA, 2001, p. 293-294).

O aprendido não é propriedade do educador, e é isso que mantém os alunos na escola. O aprendido não se reduz ao nosso ensinar que impõem. Aprender é descobrir um tesouro, cujo segredo jamais nos será revelado, pois aprender é acontecimento na identidade do outro e na sua intimidade. Uma pedagogia do acontecimento pressupõe romper com a idéia da educação como o apagar do outro, como sua inexistência. A educação deixa de ser, simplesmente, um local de hospedagem para excluir ou para incluir ao outro. Acontecimento é alguma coisa imprevisível, é algo que provoca o pensamento: “irrompe na continuidade temporal e atrai a

nossa atenção. Quebra a nossa tendência a um saber já dado. Nos obriga a começar desde o princípio” (ZAMBONI,1999, apud, SKLIAR, 2002a, p. 12).

Ao longo da sua história cultural, as línguas, através dos modos de entender e falar dos povos, foram impondo modificações aos profissionais eruditos da língua culta, pois já não se fala e não se escreve mais como está na gramática. Neste sentido, o professor de português, profissional do catálogo da norma culta, se vê perdido no emaranhado das criações populares e nas fantásticas criações dos sistemas da escrita. Escritas que não constam no manual de formação do professor.

E, neste jogo das *gramáticas*, o professor de surdos, ao perceber a aproximação da escola de uma nova forma de escrita, a língua escrita de sinais, se arma de todos os argumentos para inviabilizar o ‘incômodo’ ao currículo e antes de qualquer aproximação efetiva, nega a sua importância. Pelas negativas que se agarram ao ‘nacionalismo’ da língua, poucas experiências têm acontecido na aproximação dos surdos com a língua escrita de sinais.

No Brasil, não há nenhuma escola para surdos que tenha escrita de língua de sinais em seu currículo. Algumas escolas incluíram no currículo a língua de sinais em sua modalidade gestual, na maioria das vezes com carga horária inferior as demais disciplinas e com programas de inserção de língua para aquisição de vocabulários, desconsiderando as aprendizagens da gramática, semântica, pragmática, sintaxe, instrumental indispensável ao considerar a importância de uma língua. Fica então, apenas nos tempos do currículo, uma ‘permissão’ para aprender uma língua de apoio ao que se objetiva ensinar: o português escrito. E a escrita da língua de sinais nesta perspectiva, não encontra lugar em uma relação de poder marcada pela norma.

A escrita de língua de sinais está para nós, os surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir também muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual até agora temos ficado à margem. Durante todos os séculos da civilização ocidental a escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua que não podiam compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação (RANGEL e SUMPFF, 2003).

A pedagogização dos letramentos nos impõe formas fixas de lidar com o texto escrito e não aceita o que escapa desse modelo. Se conseguirmos nos distanciar dessas imposições, poderemos observar que a escrita aparece inserida em contextos visuais. É assim que a vemos nas ruas, em cartazes e nos livros, em meio a figuras, desenhos e símbolos. Gnerre (1985, p.31) nos lembra que estamos em contato com diferentes formas de comunicação visual: “O

que nós consideramos ‘escrita’ coexistiu durante milênios com outras formas de comunicação visual que não consideramos escrita”. A escola, que se intitula instituição privilegiada de constituição dos saberes escriturais, das diversas formas sociais escritas que se realizam nos múltiplos campos das práticas sociais deve ter presente, antes de tudo, que, o que se constrói pela escrita, são relações da língua com o mundo. Este fato faz diferença, pois, historicamente, o trabalho escolar tem sido construído a partir de uma visão da norma da língua, distanciando os alunos dos usos da língua da vida social.

E é, essa visão de norma, que a escola se apega para ignorar a língua escrita de sinais, justificando-se ao não reconhecê-la e ao traduzi-la como uma *invenção* que não tem existência, pois pergunta: *quem a usa?* Se a escola é a instituição privilegiada da transmissão de saberes escritos e se os surdos não usam a língua escrita de sinais, também é porque a escola ainda não promoveu seu encontro e segue usando o catálogo para ensinar uma língua com marcas da oralidade em tempos onde nos documentos a escola se propõe na diferença.

A escola, através do seu currículo totalizante, produziu a ilusão em nós de que só há um jeito correto de se escrever o português, um português regulado pelas normas gramaticais da norma culta, da norma padrão. A escola nos tempos modernos tolera o ‘desvio’ no seu discurso de incluir os diversos, ‘aceita’ o que incomoda o currículo, ‘hospeda’ culturas, línguas, tempos e formas de aprender que perturbam, no entanto, sobrevivem nos alicerces do valor da norma.

Na tentativa de romper com as lógicas da formação, é fundamental questionar as justificativas impostas pela norma que se satisfaz em argumentos monolíngües (SOUZA, 2002). E é nesta tentativa que os surdos têm incomodado a escola, perturbam ao reclamarem uma escola para si, onde a língua de sinais, língua da sua comunidade, seja a língua da escola, e não apenas instrumento de mediação na formalização da escrita do português.

Ao fazerem esse pedido, eles interpelam a ilusão, tão cara para muitos, e vale dizer, tão valiosa politicamente para o Estado, de que somos um país de uma etnia só, de uma língua só, de uma identidade só, de uma cultura única e que, portanto, sua população compõe um país que precisa estar, e ter, uma escola que fale a mesma língua com todos (SOUZA, 2002, p. 139).

Possibilitar discursividade, argumentação, conteúdo temático, desejo da escrita como estratégia de um mundo letrado deveriam constituir as ações primeiras do professor sem as neuroses das conjunções, preposições, flexões verbais. Não se desconsidera a formalidade da língua portuguesa escrita, a gramática é muito bem vinda, depois do conteúdo. Não só estamos falando com narradores surdos sobre a escrita, estamos falando com narradores



jovens e adultos, pais e mães, trabalhadores, donas de casa, com muitas histórias de escolas normalizadoras. Homens e mulheres que inundados pelas suas histórias, voltam a escola, motivados por diferentes objetivos, mas que já não mais se calam aos nossos equívocos.

O Centro Municipal dos Trabalhadores continua sua experiência, talvez a mais audaz dos últimos tempos na educação de jovens e adultos surdos. No entanto, o eco das narrativas dos surdos que dão sentido a esta experiência me motiva a acreditar que conheceremos mais da educação de surdos, quando tivermos uma escola de surdos planejada por surdos que estarão na sua direção, que serão seus professores e funcionários. Uma escola que transforme os ouvintes em expectadores. Se vai dar certo? Perguntaremos aos surdos. Talvez ainda não temos experiências vividas, mas não há dúvidas dos desejos dos surdos de viver essa experiência.

#### **REFERÊNCIAS:**

COOK-GRUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HALL, S. The Work of representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation: cultural representation and signifying practires**. London: Sage, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

KARNOPP, L. B.. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. et. al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 56-61.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

LODI, A. C.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. et. al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 56-61.

LUFT, L. **As parceiras**. São Paulo: ARX, 1990.

MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

RANGEL, G. e STUMPF, M. Uma pedagogia da diferença para o surdo. In: FÓRUM LETRAMENTOS E MINORIAS, 2., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2003. 1CD-ROOM

SKLIAR, C.. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. C.; et. al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 05-12.

SOUZA, R. M.. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A. C. et. al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 136-143.

STREET, B.. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development , ethnography and education. London: Longman, 1995.

---

**LILIANE FERRARI GIORDANI**

Doutora em Educação pela UFRGS, professora da  
Faculdade de Osório, Rio Grande do Sul.

E-mail: lilikka@uol.com.br

---