

LETRAMENTO PLURILÍNGUE, INTERCULTURAL E PLURITECNOLOGICO NO MARCO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS²

The plurilingual, intercultural and pluritechnological literacy in the mark of the bilingual deaf education

Leonardo Peluso³

RESUMO

O presente texto discute sobre o conceito de letramento plurilíngue, intercultural e pluritecnológico no marco da educação bilíngue para surdos no Uruguai. Apresenta um breve recorrido pelo percurso da educação de surdos nesse país, mostrando os desafios enfrentados quanto à implementação de uma educação bilíngue para surdos que reconhece e legitima a língua de sinais e a cultura surda como centrais no currículo. Ainda, o texto revela a transformação sofrida pela língua de sinais uruguaia, tendo em vista a construção de léxicos específicos em diferentes áreas do conhecimento, bem como a influência das tecnologias para essa construção e difusão como algo positivo para escolarização dos surdos. Finalmente, o texto sustenta a ideia de uma escola para surdos que trabalhe a formação do sujeito nas dimensões cognitivas, éticas, políticas e corporais, congre-

ABSTRACT

This paper analyzes the concept of multilingual, intercultural and pluritechnological literacy in the context of bilingual education for the deaf in Uruguay. The text briefly presents the course of deaf education in the country, showing the challenges related to the implementation of a bilingual education for the deaf that recognizes and legitimizes sign language and deaf culture as central to the education of the deaf. On the other hand, the article reveals the transformation that Uruguayan sign language has undergone and the process of construction of specific lexicons for the different areas of knowledge, underlining the influence of technologies for this construction and dissemination as a positive for the education of The deaf. Finally, the text supports the idea of a school for the deaf with a view to the formation of the subject from a cognitive, ethical, political and body point of view, so that what is

² Tradução de Tiago Ribeiro. Doutorando do PPGedu/UNIRIO e professor do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

³ Professor da Universidad de la República/ Sede Salto – Uruguai. Contato: leonardo@psico.edu.uy

gando o que é próprio do grupo minoritário, sem esquecer de oferecer aos estudantes o que é, também, específico das comunidades autodenominadas padrão (a língua escrita, por exemplo).

characteristic of the minority group, without forgetting to offer Which is also specific to self-proclaimed standard communities (the written language, for example).

Palavras-chave: Educação de surdos. Bilinguismo. Uruguai.

Keywords: Deaf education. Bilingualism. Uruguay.

No Uruguai, a educação bilíngue em língua de sinais uruguaia (LSU)- espanhol começou em meados dos anos oitenta do século XX (Inspeção Nacional de Educação Especial, Conselho de Educação Primária, 1987 (BEHARES, 1989)). A mesma surge como uma ruptura teórica, metodológica e política frente ao oralismo imperante até o momento, na educação dos surdos no Uruguai.

No início, esta proposta enfrentou uma problemática tripla, que na verdade correspondeu ao mesmo processo de padronização: a LSU não estava gramatizada (no sentido que lhe dá Auroux (1992)), não tinha escrita e não estava intelectualizada (no sentido atribuído por Garvin e Mathiot (1974)).

Quando sublinho que não estava gramatizada, faço referência à ausência de artefatos tecnológicos desenvolvidos para tornar explícitos os diferentes níveis da língua. Isto é, a língua de sinais uruguaia (LSU) necessitava, até o momento, de léxicos descritivos e de gramáticas descritivas que pudessem servir de referência e de estudo para quem quisesse se aprofundar em uma análise metalinguística da referida língua.

A ausência de escrita, por sua vez, fazia com que a dita língua fluísse exclusivamente nos âmbitos conversacionais, sem nenhuma possibilidade de constituir em seu seio uma cultura letrada. Dada esta situação da LSU, os surdos deveriam buscar no espanhol escrito as ferramentas para se constituírem enquanto sujeitos letrados, já que sequer existiam textos escritos em LSU nem possibilidade de escrevê-los.

Por fim, por ausência de intelectualização me refiro ao fato de que a LSU necessitava, então, de sistemas léxicos para os campos se-

mânticos relacionados ao mundo acadêmico e tecnológico (BARRIOS et al., 2003; PELUSO, 2010). Os educadores notaram rapidamente que a LSU precisava de sistemas léxicos que pudessem ser utilizados na transmissão e processamento dos gêneros discursivos especializados nas diferentes disciplinas científicas que estavam sendo ensinadas. Esta ausência de sistemas léxicos tornava duplamente difícil o ensino de uma matéria científica (por exemplo, biologia), pois não somente se deveria explicar um novo conceito científico, como ocorre com qualquer disciplina acadêmica, mas também se deveria buscar estratégias para a criação léxica que o veicularia a partir de então. Estudantes e docentes se encontravam diante do desafio da intelectualização de uma língua.

Esta primeira etapa do bilinguismo teve de encarar, então, o desafio de colocar dentro da sala de aula uma língua com estas características, quer dizer, uma língua não padronizada; não obstante, colocá-la para competir com outra língua historicamente colonizadora e com alto grau de padronização.

Como disse anteriormente, a ruptura neste momento foi colocar a LSU na sala de aula, dar-lhe prestígio, visibilidade e um marco de existência fora do currículo oculto das escolas para surdos da época. Sem dúvida, pela própria situação da língua e de seus falantes, isso teve vários efeitos não imaginados: gerou novas formas na histórica distribuição funcional do espanhol em relação à LSU (na relação entre seus falantes), levou a língua de sinais ao plano de um mero recurso didático e, em última análise, se impôs como um novo oralismo sob uma diferente modalidade: o escritocentrismo.

A escola reproduz as relações de saber e de poder historicamente instituídas na fronteira surdo-ouvinte: professores ouvintes começaram a trabalhar com instrutores surdos, ficando estes últimos relegados a serem modelos culturais e linguísticos adultos da comunidade surda. Os ouvintes continuavam sendo donos do saber e do poder (PELUSO; LODI, 2015).

Ao não existirem instrumentos para pensar sobre a língua de sinais, a mesma ingressou na escola sob duas formas: por um lado para ser transmitida àqueles que ainda não a conheciam (muitos estudantes sur-

dos ingressam de lugares ouvintes nos quais não se fala LSU) e, por outro lado, como recurso didático para melhor transmitir os conteúdos curriculares. Esta nova escola trouxe como novidade começar a falar *em* LSU, porém não se começou a falar *da* LSU, nem dos conteúdos associados à cultura surda.

Instituiu-se o escritocentrismo em oposição ao oralismo. Deixou-se de lado o oralismo (imposição do espanhol) como centro da educação dos surdos e se colocou a LSU como língua para habitar as práticas conversacionais. Sem dúvida, manteve-se como centro da educação dos surdos o espanhol escrito. Assim, o sucesso de toda escola de surdos começou a ser medido em termos do êxito em relação à aprendizagem da leitura e da escrita do espanhol na sua versão padrão, porque, definitivamente, isso parece ser a principal forma de medição do sucesso escolar da instituição escola em termos gerais. Paradoxalmente esta escola bilíngue que fugia do oralismo continuava mantendo, acerca da modalidade escrita, o modelo *normovinte* como a forma e o padrão a seguir.

Passaram-se trinta anos desde aqueles começos da educação bilíngue no Uruguai e, concomitantemente, uma revolução no interior da comunidade e na própria LSU. Isso evidentemente não fala somente do sucesso que foi colocar a LSU na sala de aula, apesar das dificuldades anteriormente mencionadas, mas também dos efeitos que teve a luta política levada adiante pela comunidade surda em prol da materialização de seus direitos.

A situação atual dos surdos no Uruguai mudou radicalmente. Os surdos já ingressam em todos os níveis educativos. Além disso, a Universidade pública oferece intérprete em todos os serviços dos quais surdos passem a fazer parte. Desenvolveu-se uma carreira de “pré-grau⁴” para estudar tradução LSU-espanhol da qual os surdos podem participar. Isto é algo novo no Uruguai, posto que, como se oferecia apenas formação em interpretação (isto é, no âmbito dialógico-

⁴ *Pregrado*, no original, refere-se a um nível de estudo posterior ao Ensino Médio e anterior à obtenção de um grau acadêmico ou profissional. No Brasil, seria algo equivalente a um curso profissionalizante ou técnico para quem já finalizou o Ensino Médio. (Nota do tradutor).

conversacional), exclusivamente os ouvintes podiam participar de dita carreira. Atualmente, oferece-se formação em tradução (quer dizer, entre LSU videogravada e espanhol escrito), razão pela qual se habilitou o ingresso de estudantes surdos.

O acesso dos surdos a níveis educativos secundários e terciários em sua língua faz com que a comunidade surda adquira um prestígio outro e que conte com integrantes com alta escolarização e lutadores por seus direitos a serem sujeitos de sua própria educação.

Este processo de descolonização que tem vivido a comunidade surda caminha de mãos dadas com o processo de padronização da LSU, o que a coloca em outro plano em relação ao espanhol, diferente de sua situação nos anos oitenta.

O processo de padronização ocorreu nos mesmos três planos que mencionei no início, como aqueles elementos que dificultavam colocar em prática uma verdadeira educação bilíngue: letramento, intelectualização e gramatização.

No que tange à intelectualização da LSU, após 30 anos de vida acadêmica, a LSU já desenvolveu uma enorme quantidade de campos léxicos próprios do quefazer científico, filosófico e tecnológico (PELUSO, 2010).

Com respeito à gramatização, a LSU já conta com vários léxicos descritivos (BEHARES; MONTEGHIRFO; DAVIS, 1987; ASUR/CINDE, 2007; TUILSU, 2016) e alguns estudos de sua fonologia, morfossintaxe e discurso (PELUSO BONILLA, 2010; FOJO; MASSONE, 2012; TANCREDI, 2011; MULSERA, 2012; PELUSO; VAL, 2012; PELUSO, 2014a; VAL, 2014; VAL, 2015).

Evidentemente, o desenvolvimento da gramatização da LSU é ainda incipiente e persiste certa colonização do espanhol. Sem dúvida, já se começou a ver os primeiros artefatos de endogramatização, quer dizer, de instrumentos em LSU a serviço da descrição da LSU.

Penso que é no plano do letramento que a referida língua teve seu maior impacto e este vem da mão das novas tecnologias da língua, que surgiram e se tornaram massivas nos últimos anos.

Por um lado, com o advento dos celulares e as possibilidades de mandar textos escritos (SMS), os surdos começaram a ter um novo contato com o espanhol escrito, já que lhe deram uma importante funcionalidade conversacional. Neste novo marco, desenvolveram uma relação diferente com a referida língua e iniciaram um processo que se poderia denominar de alheimamento ao padrão e ao falante nativo de espanhol como modelo, até a busca de uma relação com o espanhol mais confortável, na qual deixou de ser importante o ocultamento das marcas surdas (DE LEON et al., 2015; PELUSO; 2015).

Por outro lado, os surdos encontraram nas videograções de textos em LSU o veículo privilegiado para a realização de uma textualidade diferente na língua citada (PELUSO, 2015). Por textualidade diferente me refiro àqueles textos que têm sido realizados para permanecer como objetos fora do momento de sua enunciação. Igualmente, a internet habilita o arquivo dos referidos textos e torna-os acessíveis para a comunidade. Como sustentam Olson (1998) e Goodoy e Watt (1996), quando se conta com uma tecnologia que permite gerar textualidade diferente em uma língua com outra tecnologia que permite arquivá-la, com uma comunidade de falantes que massivamente as usa e instituições que se nutrem disso, estamos diante do advento de uma cultura letrada na referida língua. Neste sentido, pode-se sustentar que os surdos encontraram nas videograções a forma natural para a consolidação da cultura letrada em LSU (PELUSO, 2016).

A educação bilíngue de surdos se encontra, então, diante de uma nova situação linguística e tecnológica diferente da que existia no início de sua instalação no Uruguai (LARRINAGA; PELUSO, 2016). O próprio processo de padronização da LSU, o advento de novas tecnologias da língua e as concepções atuais sobre ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras que derivam do *Common European Framework for Languages Learning* (Council of Europe/ Language Policy Division, 2001) nos coloca diante de uma escola que começa a romper com o modelo escritural do padrão de uma língua oral, como seu objetivo central, para incursionar-se em territórios nos quais se busca uma educação que incorpore o letramento plurilíngue e pluritecnológico,

que seja intercultural e que coloque em um primeiro plano a LSU e a cultura surda.

Ao falar em letramento plurilíngue me refiro à promoção de um letramento em ambas as línguas, em LSU como a língua natural e primeira, e em espanhol como a segunda língua, próprias dos grupos majoritários e de poder do Uruguai. Plurilíngue porque, neste marco funcional das línguas, os surdos podem deixar de ter o espanhol padrão (que não é outra coisa que o velho modelo *normovinte*) como seu modelo na aprendizagem do espanhol escrito, para passar a buscar colocar-se em modalidades do espanhol que lhes sejam cômodas, quer dizer, buscar o próprio estilo surdo do espanhol. Por sua vez, este letramento deverá ser pluritecnológico, posto que, para que isto ocorra, a tecnologia escrita não pode ser a única que provenha de instrumentos para a consolidação de uma cultura letrada; pelo contrário, se deve contar com as videografações e com a informática. O letramento deverá ocorrer tanto na escrita em espanhol e suas tecnologias de arquivo como em videografações em LSU e suas tecnologias de arquivo (diferentes repositórios textuais que hoje em dia a internet oferece, por exemplo).

Por fim, a nova escola bilíngue e intercultural dos surdos não tem a LSU como recurso didático, mas a LSU e a cultura surda se tornam parte central dos conteúdos curriculares. Para isso se requer, por um lado, as tecnologias da língua que atualmente se aplicam à LSU (gramáticas e dicionários descritivos, videografações) para efeito de promoção das funções metalinguísticas sobre a referida língua; e, por outro lado, de textos videografados em LSU e arquivados que conttenham informação sobre aspectos centrais da cultura surda (por exemplo, história, geografia, filosofia, literatura).

Uma escola assim cumpre, a meu ver, todo os objetivos que tem hoje em dia qualquer escola em nossas comunidades: oferecer as variedades padrões e de prestígio da comunidade autodenominada majoritária e da cultura associada a esta, oferecer reflexão sobre a língua e a cultura do grupo minoritário ao qual se dirige determinada proposta educativa e, fundamentalmente, promover o advento de indivíduos

críticos, políticos, em harmonia com seus corpos e seus modos de estar no mundo. Definitivamente, trata-se de uma escola que busca promover o desenvolvimento de indivíduos felizes, que podem negociar com os outros em relações de equidade, que podem desfrutar dos laços fraternos que lhes oferecem as diferentes comunidades de pertencimento e que podem ser autônomos nas buscas de seus caminhos.

REFERÊNCIAS

- ASUR/CINDE. *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguay/Español*. Montevideo, 2007.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BARRIOS, L.; BIANCHI, F.; MUSLERA, S.; PELUSO, L.; PIÑEYRO, M. Apuntes acerca del proceso de creación léxica de la LSU en el Liceo. En *Separata N.1, Revista del 32*, Año III, No.2. 2003.
- BEHARES, L.E.. Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 14, Campinas, 1989.
- BEHARES, L.E.; MONTEGHIRFO, N.; DAVIS, D. *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1987
- BONILLA, F.; PELUSO, L. Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU. En *LSI, Lengua de señas e interpretación*, n. 1, Montevideo, 2010.
- Council of Europe/Language Policy Division. *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Author, 2001.
- DE LEÓN, A.; FLORES, I.; GONZÁLEZ, R.; ROMERO, C.; TORUON, G. Los sordos, el español escrito y la comunicación. En: *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Tuil-su/UdelaR, 2015.
- FOJO, A.; MASSONE, M. I. *Estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguay*. Montevideo: TUILSU/UDELAR, 2012.
- GARVIN, P. L.; MATHIOT, M. La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. In: GARVIN, P.; L.; LASTRA, Y. (Eds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM, 1974.

- GOODY, J.; WATT, I. Las consecuencias de la cultura escrita. In: GOODY, J. (Comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona: Gedisa, 1996.
- Inspección Nacional de Educación Especial, Consejo de Educación Primaria (1987). *Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay*, Montevideo: Documento oficial, 1987.
- LARRINAGA, J. A.; PELUSO, L. Bilingual Education or Multiple Linguistic and Technological Channels Shaping a Plurilingual Education: The Uruguayan Experience. In: GERNER, B.; Karnopp, L. *Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Washington DC: Gallaudet University Press, 2016.
- MUSLERA, S. *Los alófonos y su aparición en la Lengua de Señas Uruguaya*. En *LSI 3*. Montevideo, 2012
- OLSON, D. *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- PELUSO, L. *Sordos y Oyentes en un liceo común*. Investigación e intervención en un contexto intercultural. Montevideo: Psicolibros/UdelaR, 2010.
- _____. *Acerca de los procesos de gramatización de la LSU: descripción y alcances*. Montevideo, AUGM/UDELAR, 2011.
- _____. Nueva versión del modelo de descripción fonológico TRELUSU: matriz segmental-articulatoria, configuración y movimiento. In: *LSI 5*. Montevideo, 2014.
- _____. Acerca del estilo sordo del español escrito: breves consideraciones lingüísticas y políticas. In: *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Tuilsu/UdelaR, 2014.
- _____. La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *REVEL*, v. 14, n. 26, pp. 120-146. Disponible em: <http://www.revel.inf.br/files/b8ab9d9f392bbe6d21545e30d2521438.pdf>. 2016.
- PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, v.26, n.3, p. 59-81, 2015. Disponible em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300059&lng=en&nrm=iso
- PELUSO, L.; VAL, S. LÉXICO TRELUSU. Primer Léxico de la LSU en LSU. Caracterización, aspectos teórico-metodológicos y manual de uso. In: *LSI 3*. Montevideo, 2012.
- TANCREDI, M. Registro y descripción de los rasgos no manuales en la LSU. In: *LSI 2*. Montevideo, 2011.
- TUILSU. *Léxico TRESLU*, 2016. Available from: <http://tuilsu.edu.uy/>
- VAL, S. Lenguas de señas: dimensiones e iconicidad. Esbozo para una investigación basada en la teoría cinematográfica. En *LSI 5*. Montevideo. 2015.

