



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MÁRCIA CRISTINA BARRETO FERNANDES DE ABREU

**A CONSTITUIÇÃO DE SURDOS EM ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR:
CONFLITOS, CONTRADIÇÕES E EXCLUSÕES**

Uberlândia

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MÁRCIA CRISTINA BARRETO FERNANDES DE ABREU

**A CONSTITUIÇÃO DE SURDOS EM ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR:
CONFLITOS, CONTRADIÇÕES E EXCLUSÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Uberlândia

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A162c
2016 Abreu, Márcia Cristina Barreto Fernandes de, 1968-
A constituição de surdos em alunos no contexto escolar : conflitos,
contradições e exclusões / Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu. -
2016.
174 f.

Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Surdez - Teses. 3. Prática de ensino - Teses.
4. Análise do discurso - Teses. 5. Língua brasileira de sinais - Teses. I.
Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu

A constituição de surdos em alunos no contexto escolar: Conflitos, contradições e exclusões

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Uberlândia, 11 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



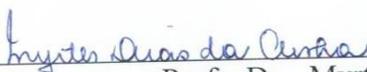
Profª. Dra. Neide Cardoso de Moura
Universidade Federal da Fronteira do Sul – UFFS



Profª. Dra. Sandra Maria Faleiros Lima
Universidade de Brasília – UNB



Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profª. Dra. Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

"No princípio era o verbo, e o verbo estava junto de Deus.

Ele estava no princípio junto de Deus.

Tudo foi feito por ele, e sem ele nada foi feito.

Nele havia vida e a vida era a luz dos homens".

Evangelho de João 01, 01-04.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia- UFU e à Universidade Federal do Tocantins-UFT pelo apoio e incentivo durante a minha caminhada rumo à possibilidade de aprender o rigor da produção intelectual.

À Instituição Escolar onde foram levantadas as informações da pesquisa, pela disponibilidade, atenção e respeito, com os quais, sempre me acolheu.

À Professora Dr.^a Arlete Aparecida Bertoldo Miranda pela sabedoria, carinho, persistência e por me possibilitar a realização da presente pesquisa.

Ao Professor Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo pelo acompanhamento, atenção e paciência dispensados durante toda a construção da minha tese.

À Professora Dr.^a Myrtes Dias da Cunha pela disponibilidade e cuidado com que acolheu o meu trabalho.

À Professora Dr.^a Neide Moura por aceitar o convite e participar da avaliação da minha tese.

À Professora Dr.^a Sandra Faleiros pela amizade e por mais uma vez, fazer parte de um momento muito importante para minha vida acadêmica.

À Cora, intérprete educacional participante da pesquisa, sem a qual não seria possível conhecer tão profundamente a história dos alunos participantes.

À amiga Telma Cardoso de Sá Abreu Moreira pelo companheirismo e pelas palavras carinhosas nos momentos mais difíceis.

Ao meu amigo Professor Dr. Claudemiro Godoy (*in memoriam*) por ter sido incentivador e, ao mesmo tempo, inspiração para que eu cursasse o Doutorado.

Aos amigos pessoais e aos meus colegas de trabalho que direta ou indiretamente contribuíram com o desenvolvimento e conclusão da minha tese. Em especial: Prof.^a Alcione Marques, Prof. Erasmo Valadão, Prof. Fernando Santos, Prof. Kaled Khidir, Prof.^a Maria Aparecida Matos, Prof.^a Maria Luiza Freitas Konrad, Prof.^a Raquel de Carvalho, Prof.^a Rosângela Machado, Prof. Sebastião Kennedy Silva e Prof.^a Telma Cristina Fernandes.

Dedico essa Tese de Doutorado

Aos meus pais Manoel e Nelcy;

Pai e mãe ouro de mina, coração desejo e sina.

(Djavan).

Ao meu marido Tomás Abreu;

Agradeço por me compreender, me aceitar e ser a maior fonte inspiração para a construção da
minha tese.

**Aos meus irmãos: Maria Madalena, Paulo Irineu, Cláudia Regina, Renata Célia e aos
meus sobrinhos,**

Ana Cristina, Bruno, Maria Luisa, Henrique, Laísa, Ellen;

Pela amizade, confiança e a convivência familiar que se transformam em trilhas para o meu
caminhar.

Ao meu filho Gabriel Fernandes,

Pelo amor e cumplicidade que construímos e por oferecer forças para que eu seja, ou pelo
menos tente ser, uma pessoa melhor a cada dia.

Aos alunos e alunas participantes da pesquisa: Bia, Iara, Beto Dinho, Fred e Marco,

Pela aprendizagem que me proporcionaram durante os nossos encontros e nossas entrevistas,
por me emocionarem ao serem tão abertos e compartilharem de forma verdadeira as suas
marcantes histórias de vida, em especial, suas experiências escolares.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	-	Análise do Discurso
AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
AFADA	-	Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo
APAE	-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASUL	-	Associação dos Surdos de Uberlândia
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	-	Curso de Estudos Adicionais
CEEEU	-	Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia
CENESP	-	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	-	Comitê de Ética com Pesquisas
CONADE	-	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	-	Coordenadoria para a Integração das Pessoas com Deficiência
DRE	-	Diretoria Regional de Ensino de Arraias
EF	-	Ensino Fundamental
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	-	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	-	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
NADH	-	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
PNEE	-	Política Nacional de Educação Especial
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	-	Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins
SEE	-	Secretaria de Educação Especial
SESAU	-	Secretaria de Saúde do Estado do Tocantins
SME	-	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCB	-	Universidade Católica de Brasília
UFT	-	Universidade Federal do Tocantins

UnB - Universidade de Brasília
UNITINS - Universidade do Tocantins

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Alunos participantes da pesquisa.	72
QUADRO 2 - Duração das entrevistas realizadas com os alunos participantes.	77
QUADRO 3 - Códigos e identificação para a análise.	82

RESUMO

Os objetivos do trabalho versam sobre discutir e analisar a proposta do Ensino Fundamental no que tange ao significado e sentidos dessas práticas escolares, constitutivas dos dizeres de seis alunos surdos, participantes da pesquisa. Foram utilizados como suportes teóricos e metodológicos: Análise do Discurso de abordagem francesa (Pêcheux, 2012), alguns conceitos advindos da Psicanálise Freudiana lacaniana (Freud, 1921; Lacan, 2008; Teixeira, 2005 e outros) e estudos sobre a língua de sinais (Skliar, 1998; Sacks, 2000; e Quadros e Karnopp, 2004). Para a construção do *corpus* da pesquisa foram realizadas duas entrevistas, com cada um dos participantes, seis jovens surdos de faixa etária entre 13(treze) e 26(vinte e seis) anos, alunos matriculados, regularmente, em duas turmas, das séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), de uma escola da rede pública da cidade de Uberlândia – MG. As entrevistas foram realizadas em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), levando em conta que todos os alunos participantes possuíam proficiência em LIBRAS. As entrevistas foram interpretadas, simultaneamente, em português (oral) e registradas em áudio e vídeo. As informações tratadas pela pesquisa sugerem que a constituição das pessoas com surdez em alunos, resulta, em primeiro lugar, da relação do surdo com a sua surdez. Em segundo lugar, da necessidade de acesso a uma língua para que a comunicação possa ser estabelecida, desenvolvida e ampliada. A pesquisa demonstrou/confirmou que LIBRAS comparece como uma língua que favorece o desenvolvimento e a comunicação dos surdos. Em terceiro lugar a pesquisa evidencia que a escola, ao priorizar a Língua Portuguesa (escrita e oral), em detrimento de uma abordagem bilíngue (LIBRAS- Língua Portuguesa), acaba por levar o aluno surdo a viver uma situação de conflitos, contradições e exclusões dentro do contexto escolar, bem como a desenvolver uma espécie de dependência do interprete escolar.

Palavras-chave: Surdez, Práticas escolares, Análise do discurso, LIBRAS, Constituição do aluno surdo.

ABSTRACT

The objectives the thesis are discuss and analyze the meanings and senses of school practices, which constitute the sayings of deaf students. They were used as theoretical and methodological supports: Discourse Analysis (Pêcheux, 2012), concepts of psychoanalysis Freudo Lacanian (Freud, 1921; Lacan, 2008; Teixeira, 2005 and others) and studies on sign language (Skliar, 1998; Sacks, 2000; Quadros and Karnopp, 2004). For the construction of the research corpus were two interviews with six deaf students, aged one twenty-six years, in the final years of elementary school (8 and 9 years) in a public school in the city of Uberlândia - MG . Interviews were conducted in Libras (Brazilian Sign Language), interpreted simultaneously in Portuguese (oral) and recorded audio and video. The information processed by the survey suggests that the constitution of the deaf in student results, first, the deaf's relationship with his deafness. Second, the need for access to a language so that communication can be developed and expanded. Research has shown that LIBRAS appears as a language that favors the development and communication of the deaf. Third research shows that school, to prioritize the Portuguese language (written and oral), to the detriment of a bilingual approach (LIBRAS- Portuguese), has lead the deaf student to live a situation of conflict, contradictions and exclusions within the school context, and to develop a kind of school interpreter dependence.

Keywords: Deafness, School practices, Discourse Analysis, LIBRAS, The deaf student constitution.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Para início de conversa	16
Caracterização da pesquisa	21
Apontamentos acerca dos estudos sobre a educação para pessoas com surdez	24
CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE SURDEZ E BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO ATENDIMENTO ESCOLAR DA PESSOA COM SURDEZ.....	29
1.1 Breve panorama da história do atendimento pedagógico para a pessoa surda.....	31
1.2 A legislação nacional e o atendimento educativo da pessoa com surdez.....	36
1.3 Educação inclusiva: questionamentos com base em alguns conceitos psicanalíticos	40
1.4 Bilinguismo e educação bilíngue.....	44
1.5 Formação de profissionais para a educação bilíngue	48
CAPÍTULO II – CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS SURDOS: APROXIMAÇÕES COM A PSICANÁLISE E A ANÁLISE DO DISCURSO	51
2.1 A língua brasileira de sinais	53
2.2 Os surdos como sujeitos de linguagem.....	54
2.3 Alienação	56
2.4 Metáfora paterna.....	57
2.5 Separação.....	58
2.6 Identificação	59
2.7 Transferência e transmissão.....	59
2.8 A constituição do significante	63
2.9 A análise do discurso e a constituição do aluno surdo na escola	63
CAPÍTULO III – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	68
3.1 O contexto da pesquisa.....	69
3.2 Os participantes da pesquisa.....	71

3.3 Instrumentos da pesquisa.....	73
3.4 Entrevista semiestruturada.....	73
3.5 Procedimentos da pesquisa.....	74
CAPÍTULO IV – AS PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS DE SENTIDO NO DISCURSO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	81
4.1 Descrição e análise dos dados	83
4.1.1 Bia: ouvir ou não ouvir? Eis a questão	83
4.1.1.1 Percepção da surdez	84
4.1.1.2 Práticas escolares inclusivas para pessoas com surdez: entre o dito e o não dito	88
4.1.1.2.1 Primeiro contato com a escola.....	90
4.1.1.2.2 Prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS.....	92
4.1.2 Iara: o mundo surdo vai à escola ouvinte	94
4.1.2.1 Percepção da surdez	95
4.1.2.2 Práticas escolares inclusivas para pessoas com surdez: entre o dito e o não dito	97
4.1.2.2.1 Comunicação com a família e na escola.....	97
4.1.2.2.2 Primeiro contato com a escola.....	99
4.1.2.2.3 Prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS.....	101
4.1.3 Dinho: Algo errado, eu não ouço... Sou especial!.....	105
4.1.3.1 Percepção da surdez	106
4.1.3.2 Práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas: entre o dito e o não dito ..	107
4.1.3.2.1 Comunicação com a família e a escola.....	107
4.1.3.2.2 Primeiro contato com a escola.....	109
4.1.3.2.3 Prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS.....	112
4.1.4 Beto e a sua surdez como herança paterna	116

4.1.4.1	Percepção da surdez	117
4.1.4.2	Práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas: entre o dito e o não dito ..	119
4.1.4.2.1	Comunicação com a família e a escola.....	119
4.1.4.2.2	Primeiro contato com a escola.....	120
4.1.4.2.3	Prática escolar atual dos alunos pesquisados: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS	124
4.1.5	Fred: a criança ouvinte que se torna surda	127
4.1.5.1	Percepção da surdez	128
4.1.5.2	Práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas: entre o dito e o não dito ..	129
4.1.5.2.1	Comunicações com a família e a escola	129
4.1.5.2.3	Primeiro contato com a escola.....	131
4.1.5.2.2	Prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS	132
4.1.6	Marco: limites (im)postos pela surdez	136
4.1.6.1	Percepção da surdez	137
4.1.6.2	Práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas: entre o dito e o não dito ..	138
4.1.6.2.1	Comunicação com a família e a escola.....	138
4.1.6.2.2	Primeiro contato com a escola.....	139
4.1.6.2.3	Prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA I - (Para alunos surdos)	154
	APÊNDICE II- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DA PARTICIPANTE BIA...	156
	APÊNDICE III - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA II (para alunos surdos)	166

APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 02 DA PARTICIPANTE BIA	168
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	170

INTRODUÇÃO

A introdução desse estudo será construída em três partes: na primeira parte intitulada “para início de conversa”, descrevo minha experiência profissional e vivência pessoal que me aproximaram da temática abordada pela presente proposta de pesquisa. Informo ainda, que, para falar sobre minha experiência, faço a opção de usar a primeira pessoa do singular. No restante da tese utilizo a primeira pessoa do plural. Na segunda parte, apresento as características da minha pesquisa e na terceira parte traço o estado da arte, apontando os cinco estudos selecionados, que efetivamente, contribuíram para a construção do presente trabalho de pesquisa.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

São múltiplas as experiências que me interpelam no sentido de pensar sobre a surdez e sobre as pessoas surdas. Talvez a primeira delas seja a imagem que guardo de um antigo vizinho surdo, quando ainda éramos muito crianças, por volta de quatro anos de idade, em meados dos anos 1970, esse menino era tratado pela família e por nós como um ser extraterrestre, alguém que pertencia a um outro mundo.

Minhas lembranças me levam a refletir sobre o interesse que muito cedo desenvolvi com relação a questões relacionadas às minorias sociais. Esse interesse acabou me levando entre outras coisas a focar parte do meu trabalho e formação na educação especial, desde a minha graduação em psicologia, tanto que fui fazer um estágio no antigo Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia - CEEEU (carinhosamente chamado de “céu”) no qual eram atendidas as crianças com deficiência intelectual, autismo e transtornos psiquiátricos. Falo de situações e fatos ocorridos no final da década de 1980, quando já se começa a pensar, timidamente, sobre a questão da inclusão, porém o discurso e as políticas públicas em relação à educação especial eram bem diferentes da forma como se apresentam hoje. Essa experiência foi crucial para o delineamento do meu caminho profissional.

Com relação aos aspectos profissionais posso dizer que a Educação Especial foi fundamental na minha prática como psicóloga, professora e como pesquisadora também. No

ano de 1991, recém-formada em psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia me mudei para o Estado do Tocantins onde ainda resido atualmente. A primeira oportunidade de trabalho que tive foi a educação. Em primeiro lugar como professora do ensino médio profissionalizante (Técnico em Magistério), depois lotada na Diretoria Regional de Ensino de Arraias (DRE), onde desenvolvi várias atividades administrativas e pedagógicas, sendo o eixo central dessas atividades a Coordenação da Educação Especial, em uma região que abrange os municípios de: Arraias, Paranã, Novo Alegre, Combinado Lavandeira e Aurora, cidades localizadas no sudeste do Estado do Tocantins.

Foi um período muito interessante em que pude, junto com uma equipe de profissionais da educação, desenvolver várias ações relativas ao atendimento especializado na escola. Ampliamos de forma significativa o atendimento escolar em salas especiais e salas de recursos, conseguindo criar salas em todos os municípios jurisdicionadas à DRE.

No âmbito da educação especial, o meu trabalho era a realização do diagnóstico e do encaminhamento dos alunos com deficiência, como também, do acompanhamento e da capacitação de professores da rede estadual de educação, para o desenvolvimento de atividades relativas à oferta da educação especial. Nesse período, foi montada uma sala especial para alfabetização de crianças surdas, pelo fato de não termos professores instrutores de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, ou mesmo intérprete de LIBRAS. Foi utilizada, então, como estratégia pedagógica a comunicação total, incluindo o português sinalizado. O resultado do trabalho foi surpreendente, todos os alunos surdos foram alfabetizados, muitos deles deram continuidade aos seus estudos em Goiânia, onde desenvolveram a proficiência em LIBRAS.

Concomitante ao trabalho na DRE, em 1995, fui convidada para trabalhar como professora contratada da antiga Universidade do Tocantins (Unitins), para ministrar aulas nos cursos de licenciatura em pedagogia e licenciatura em matemática, com as disciplinas vinculadas a psicologia da educação e educação especial, já que em meados da década de 1990, conseguimos incluir a disciplina: Educação Especial na proposta curricular do curso de Pedagogia.

Toda essa experiência me levou a participar de vários cursos na área de Educação Especial, muitos deles oferecidos pela Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC). No ano de 2003, fui convidada, pela SEDUC, recebendo bolsa de ajuda de custo, para frequentar o Curso de Estudos Adicionais (CEAD), ministrado no Rio de Janeiro, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O INES se caracteriza-se como um centro

nacional de referência na área da surdez. É um órgão do Ministério da Educação que tem como objetivos a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o Brasil. O INES oferece às pessoas surdas diversos serviços: médico; fonoaudiológico e educacional. No atendimento educacional, mantém uma escola, destinada às pessoas com surdez, oferecendo a educação infantil; o ensino fundamental, Ensino Médio e Educação Superior.

O INES mantém um trabalho de formação de professores e outros profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) para atuarem na educação de pessoas com surdez, como o CEAD, o qual é frequentado por profissionais da educação de todo o Brasil, e como já disse, tive a oportunidade de cursar. Durante o curso, morei por cerca de oito meses, convivendo com a comunidade surda da instituição e tive contato direto com as múltiplas possibilidades de atendimento educacional que eram oferecidos às pessoas surdas na escola. Frequentei, também, aulas ministradas por professores surdos e ouvintes, uma experiência que me possibilitou o convívio diário com o universo de pessoas surdas que utilizam a língua de sinais para sua comunicação. O convívio com os surdos fez com que me interessasse por conhecer suas histórias, saber a forma como eles lidavam com a surdez no dia a dia: na escola, no trabalho e no cuidado com as suas famílias.

O currículo do Curso de Estudos Adicionais proposto pela INES estava organizado em três eixos. O primeiro eixo, com carga horária de cento e sessenta horas aulas, destinado ao estudo de temáticas relativas à surdez e cidadania, continha as seguintes disciplinas: educação especial e surdez, implicações sociais e culturais da surdez, bem como a introdução à língua de sinais.

O segundo eixo, com carga horária de noventa e cinco horas aula, tratava de temáticas relativas à surdez e clínica, no qual estudamos a anatomia, fisiologia e patologia dos órgãos da audição, prevenção da surdez, física acústica e a abordagem fonoaudiológica da surdez.

O terceiro eixo, com carga horária de quinhentos e quarenta e cinco horas aula, apresentava temáticas a respeito dos fundamentos teóricos e metodológicos em educação, especificamente, da educação para as pessoas com surdez. As disciplinas ministradas foram: introdução à linguística, abordagem metodológica da surdez. O terceiro eixo propunha a disciplina métodos e técnicas da pesquisa em educação, na qual os alunos tinham como avaliação a produção de um estudo científico acerca dos conteúdos estudados durante todo o curso. Desenvolvi um trabalho sobre educação especial com o título: Educação Especial Itinerante no Sudeste do Estado do Tocantins, o qual foi apresentado no II Congresso

Internacional do INES (2003) e publicado como Relato de Experiência na Revista Arqueiro nº 08 (2004).

Outro componente curricular do terceiro eixo foi o estágio supervisionado em que os alunos do curso de estudos adicionais participavam efetivamente do cotidiano escolar das crianças que frequentavam a primeira fase do ensino fundamental do INES. Tive a oportunidade de realizar o meu estágio (observação da turma e depois regência do conteúdo: classificação de animais), na turma do segundo ano do Ensino Fundamental, só para crianças surdas, na qual todos os professores se comunicavam com as crianças em LIBRAS, inclusive os estagiários.

Destaco que no início dos anos 2000, a discussão e uma introdução de práticas vinculadas ao bilinguismo estavam presentes na proposta educacional do INES, porém ainda coexistiam no próprio INES uma discussão e uma prática de diferentes abordagens como: metodologias de LIBRAS, oralização, comunicação total, implante coclear, bem como outras abordagens da educação de surdos.

Após esta rica experiência, voltei para o Tocantins e foi quando conheci o primeiro instrutor surdo contratado pela SEDUC – TO e o ouvi contar-me de sua experiência pioneira, a maneira como começou o seu trabalho nas escolas em Palmas- TO, separando as crianças surdas que se encontravam em turmas especiais que reuniam uma divergente gama de alunos com os mais diversos tipos de deficiência. Era bastante comum o agrupamento de alunos com déficit intelectual e surdos em uma mesma sala “especial”.

Nesse momento, tive a certeza da necessidade de investir em uma formação acadêmica mais consistente e então em 2004 iniciei o meu curso de mestrado em que pesquisei o pensamento e a linguagem na criança com deficiência mental na perspectiva da psicologia sócio-histórica, apoiando-me teoricamente em Vigotski (1896-1934) e Luria (1902-1977).

Minha aprovação no curso de mestrado ocorreu quando já tinha doze anos de atuação como professora concursada da SEDUC-TO, porém quando solicitei licença para aprimoramento profissional, esse direito garantido, me foi negado. Em função disso, tive que solicitar licença por interesse particular para cursar as disciplinas, referentes à matriz curricular do mestrado na Universidade Católica de Brasília (UCB).

Esse episódio deixou-me insatisfeita pela forma como a SEDUC tratou a minha qualificação profissional e resolvi buscar um novo posto de trabalho. Foi assim que prestei concurso para psicóloga hospitalar, na Secretaria de Saúde do Estado do Tocantins (SESAU)

em 2005. Fui aprovada e assumi a função, no Hospital Regional de Arraias, exercendo o trabalho de clínico hospitalar até 2008, quando passei no concurso da Universidade Federal do Tocantins - UFT. A experiência como psicóloga hospitalar foi muito enriquecedora. Além do trabalho desenvolvido, ligado à rotina hospitalar, organizei atendimento clínico para crianças com deficiência e com problemas de aprendizagem a partir de parcerias com as escolas.

Desde 2008, atuo como professora assistente da UFT, ministrando as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Educação Especial. Sou lotada no curso de Licenciatura em Pedagogia, que possui a habilitação: Formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais da Educação Fundamental.

Como professora efetiva da UFT, consegui uma licença para aprimoramento profissional por 30 meses, no período de abril de 2012 a outubro de 2014, fato que me possibilitou frequentar as disciplinas do curso de doutorado, como também realizar o contato com a instituição onde desenvolvi a presente pesquisa. Nesse período pude entrar em contato com participantes da pesquisa e para coleta de dados, via entrevistas, semi estruturadas com os alunos surdos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental.

No âmbito pessoal, para além da experiência com meu colega surdo lá na infância, estou casada há 23 anos com um surdo oralizado que se nega a aprender LIBRAS, como consequência de uma formação escolar e clínica fonoaudiológica em um momento histórico em que havia o domínio da proposta oralista, no atendimento ao deficiente auditivo e surdo. Na família do meu marido, a surdez é de causa genética, entre os irmãos e primos em primeiro grau, contabilizando seis pessoas surdas.

Quando pensamos em casamento, procuramos uma geneticista no Hospital de Clínicas da Universidade de Brasília - UnB, que me fez a seguinte questão: “*Como seria para você ter um filho surdo*”? Consegui responder a questão, de forma superficial para a médica, pois essa questão continua latente. Tenho um filho de nove anos de idade e ele é ouvinte. Minha maior motivação para esse trabalho é tentar oferecer uma reflexão para as mães e pais ouvintes que têm filhos surdos e que no turbilhão de vozes, dizeres e saberes das práticas escolares para o ensino de pessoas surdas que acabam tendo dificuldades em fazer uma escolha para escolarização e inserção social e escolar da criança com surdez.

Enfim, tenho contato e conheço a língua de sinais, porém não desenvolvi proficiência em LIBRAS. Apesar de não apresentar proficiência em LIBRAS, tenho profundo interesse em

relação à constituição da pessoa surda, em especial, na sua constituição enquanto aluno surdo por questões que surgiram na realização do meu trabalho com as crianças surdas, no âmbito da educação especial, além do contato pessoal e familiar com pessoas com surdez.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), está explícito que o atendimento escolar a ser ofertado para os alunos que necessitam de atendimento especializado deve ser realizado nas mesmas escolas e nas mesmas turmas em que é oferecido o atendimento escolar para crianças que não necessitam de atendimento especializado. O documento citado caracteriza essa concepção de atendimento como uma proposta inclusiva de educação para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O aluno surdo se encaixa nesses casos, uma vez que se configura como um aluno especial pelo fato de apresentar déficit sensorial auditivo.

Além das orientações abordadas nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), será tomado como referência outro documento oficial: “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (ALVEZ, 2010), que, em seu quarto fascículo, trata especificamente da abordagem bilíngue na escolarização das pessoas com surdez, prescrevendo a oferta de uma educação bilíngue (LIBRAS/português) para alunos surdos atendidos em instituições escolares. Segundo o referido documento, a prática pedagógica a ser oferecida para a pessoa com surdez parte de contextos de aprendizagem definidos pelo planejamento do professor da sala comum, o qual envolve conteúdos curriculares que, no caso do aluno surdo, são mediados pelo trabalho do intérprete educacional. O documento ainda institui a elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser realizado pelas escolas que atendem os alunos surdos em um horário diferente do turno em que acontecem as aulas regulares que ele frequenta, isto é, em contraturno.

O plano do AEE deve basear-se no diagnóstico das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos com surdez para que possa ser desenvolvido o trabalho pedagógico em três momentos: AEE em LIBRAS, que fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares em LIBRAS; AEE de LIBRAS, que ensina e aprofunda o

conhecimento de LIBRAS para alunos com surdez; e AEE em língua portuguesa, cuja concepção bilíngue LIBRAS/português objetiva ensinar o português em sua versão escrita.

Conforme exposto, os documentos oficiais sobre a inclusão de alunos surdos na escola de ensino fundamental prescrevem/orientam a perspectiva da educação bilíngue como referência às práticas escolares inclusivas para alunos com surdez. Ocorre, no entanto, que as práticas escolares para surdos nas escolas de ensino fundamental na perspectiva da educação bilíngue não se efetivam de fato, havendo tensão entre o que o documento prevê e o que realmente as práticas escolares conseguem efetivar.

A presente pesquisa parte da análise do enunciado de alunos surdos a respeito de suas práticas escolares no ensino fundamental. Por práticas escolares entende-se todas as atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da escola, tanto para os alunos surdos quanto para os ouvintes, em aulas regulares de conteúdos específicos, a saber atividades de leitura, escrita, resolução de problemas e avaliações. Nesse cenário, o que caracteriza a diferença do atendimento do aluno surdo em relação ao aluno ouvinte é a mediação feita pelo intérprete educacional durante a realização das aulas. Assim o engajamento desse aluno se processa pela presença de um intérprete que conta com o fato de todos os alunos surdos pesquisados serem proficientes em LIBRAS.

Considerando tais dados, o presente trabalho defende a concepção de que a constituição dos alunos surdos pela linguagem é marcada pelo Outro, sendo também os dizeres produzidos por eles sinalizados pelo outro. Tal concepção propõe uma dupla inscrição do sujeito surdo no processo comunicativo: primeiro ele é “falado” e, segundo, ele se constitui como falante. Isso implica um deslocamento do sujeito surdo em sua relação com o discurso que se caracteriza como um efeito de linguagem.

Em vista disso, foi eleito como foco da análise os dizeres do aluno surdo sobre suas experiências escolares no âmbito da escola. Ou seja, como o aluno com surdez significa e enuncia a vivência das práticas escolares na escola. A construção do *corpus* de pesquisa foi concretizada pela execução de duas entrevistas com cada um dos seis alunos surdos participantes.

Procurou-se, nesta pesquisa, problematizar como a pessoa surda se constitui aluno em contextos educacionais em que as práticas escolares se caracterizam ou estão baseadas na abordagem bilíngue de atendimento pedagógico da surdez. A proposta da pesquisa é fazer

uma análise da dinâmica discursiva e seus efeitos de sentido nos discursos dos seis alunos surdos participantes.

As questões de pesquisa que nortearam a investigação foram: 1) Como a pessoa com surdez “experimenta/vivencia/enfrenta”, na escola, do ponto de vista discursivo, as práticas escolares? São elas inclusivas? Como? 2) Existe de fato uma educação bilíngue na escola fundamental em que os alunos surdos estudam? Como se caracteriza a implementação da educação bilíngue na escola? 3) Quais os efeitos de sentido dessas práticas escolares na constituição do aluno surdo?

Assume-se, com isso, a hipótese de que a constituição do aluno surdo na escola é marcada pelos efeitos de sentido das práticas escolares para surdos nas aulas regulares de ensino fundamental. Consideramos que essa constituição é marcada, ainda, pelo conflito entre os diversos atravessamentos por que passam esses alunos, advindos de sua própria percepção da surdez, das características da sua primeira experiência escolar e das características da comunicação com a família e na escola. Tal atravessamento é entendido aqui como um “já ouvido”, um “já dito”, que constituem o aluno em sua trajetória de vida. Isso porque as pessoas surdas não estão isentas, na escola, das vivências e experiências provenientes de outras relações externas à escola, mas que nela emergem como elementos determinantes para a sua constituição como aluno surdo.

Sob a temática “A constituição de surdos em alunos no contexto escolar: conflitos, contradições e exclusões”, o presente trabalho tem como objetivo geral a discussão da proposta de educação fundamental no que tange aos significados e sentidos dessas práticas escolares constitutivas dos dizeres dos alunos surdos participantes da pesquisa. Tem, ainda, como objetivos específicos, o conhecimento e a análise dos dizeres de alunos surdos sobre as práticas escolares relacionadas à educação nos anos finais do ensino fundamental, investigando, também, os efeitos de sentido de práticas escolares para a constituição do aluno surdo.

APONTAMENTOS ACERCA DOS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM SURDEZ

Todo trabalho científico exige um estudo do estado em que se encontra a temática a ser explorada. Assim, com base em leitura minuciosa de diversos artigos que tratavam do assunto a ser pesquisado, foram selecionados cinco estudos que efetivamente contribuíram para a elaboração da presente proposta de investigação sobre a constituição de surdos em alunos no contexto escolar. Passaremos, a seguir, à apresentação desses trabalhos.

O primeiro deles compreende um estudo realizado por Dizeu e Caporali (2005), no qual é apresentada a aquisição da língua brasileira de sinais (LIBRAS) como base do desenvolvimento da linguagem, cognição e interação social da criança surda. O estudo também discutiu a importância da inserção da criança surda na comunidade surda para a formação dos processos identificatórios e culturais. Esse estudo corroborou com a discussão em função de entender a constituição do sujeito se processar na linguagem e de defender que a criança surda tenha acesso o mais cedo possível à LIBRAS. As autoras defendem a ideia de que a língua de sinais deve ser a primeira língua a ser oferecida para a criança com surdez, sendo esse acesso a possibilidade da construção da criança surda enquanto sujeito.

No estudo de Dizeu e Caporelli (2005), está presente a ideia de que LIBRAS é a língua materna dos surdos¹. É preciso esclarecer que a ideia de LIBRAS como língua materna não é ponto pacífico, não é consensual entre os estudiosos, portanto passível de ser questionada. Apesar de essa questão não se estabelecer como o objetivo de nosso trabalho, faz-se importante considerar a importância da oferta de LIBRAS para as crianças surdas como possibilidade de acesso a seu desenvolvimento linguístico.

O segundo estudo tomado como base é o de Gesueli (2006), que discute o papel da língua de sinais na construção da identidade surda e observa que a inserção do professor surdo na sala de aula contribui para que os alunos não somente encontrem possibilidades de construção da narrativa em língua de sinais, mas também se percebam como surdos. A pesquisa dessa autora foi realizada com crianças entre 5 anos e 7 anos, em processo de

¹ A língua materna é a língua que constitui psicologicamente o sujeito a partir de processos identificatórios. Tais processos ocorrem nas relações que se estabelecem entre o sujeito surdo e o outro, não podendo ser inferido/imposto a ferro e fogo. Como uma família ouvinte – caso da maioria das famílias com filhos surdos – que não tem proficiência em Libras poderia oferecer condições necessárias para que esses processos identificatórios da pessoa com surdez se estabelecessem em LIBRAS?

alfabetização, indicando que a perspectiva de educação bilíngue na área da surdez está (ou pode estar) antecipando a consciência dos próprios surdos sobre o significado da surdez, o que há bem pouco tempo acontecia somente na idade adulta.

Gesueli (2006) defendeu a ideia de que a construção da identidade surda se processa a partir da significação vinculada à possibilidade de oferta da língua de sinais como uma primeira língua no contexto de uma educação bilíngue. A autora advertiu, ainda, que a proposta de educação bilíngue não se efetivara enquanto prática pedagógica nas escolas vinculadas ao estudo. O atendimento ao surdo, nas escolas observadas por ela, foi realizado pela inclusão no currículo de aulas de LIBRAS, ofertadas pelo instrutor surdo em um horário diferente do horário da aula regular (contraturno), e pela presença do intérprete ouvinte no ambiente de sala de aula.

Na pesquisa de Gesueli (2006), verificou-se a aquisição tardia da língua de sinais pela pessoa com surdez e que, quando o surdo não domina a língua de sinais, ele não se identifica com o grupo de surdos; tampouco se identifica com o mundo ouvinte, visto que lhe falta vivência na língua majoritária que, de certa forma, sempre esteve pautada em exercícios e práticas artificiais (língua transformada em código). O trabalho revela, ainda, que a identidade surda sofre repressão dentro da cultura ouvinte, sendo que a ausência, na escola, do professor surdo e do professor ouvinte que tenha proficiência em língua de sinais dificulta o processo de construção da identidade surda.

O terceiro trabalho em que se pauta nossa pesquisa é a investigação de Lacerda (2007), que teve como objetivo conhecer o modo com que os alunos surdos, alunos ouvintes e professores significam a experiência com a educação inclusiva em turmas regulares da educação fundamental, como fundamento para avaliar os efeitos dessa prática. Sua conclusão é que a prática de inclusão de alunos surdos em escolas regulares é, historicamente, marcada por fracassos. Tal estudo possibilitou uma reflexão acerca da experiência de inclusão escolar de alunos surdos a partir da “escuta” de alunos surdos e ouvintes. A investigação buscou avaliar também os efeitos das práticas escolares na perspectiva/na voz do aluno surdo, do aluno ouvinte, do instrutor de LIBRAS (professor surdo) e do intérprete (professor ouvinte com proficiência em LIBRAS).

O quarto trabalho que embasou nossa pesquisa é o estudo realizado por Gondim (2011), o qual problematizou, em termos discursivos, o processo de inclusão de alunos surdos em uma escola regular, analisando os possíveis efeitos dessa inclusão para professor, intérprete e aluno surdo, levando em conta como isso acontece na escola. A pesquisa do autor

partiu da investigação das práticas escolares associadas à perspectiva de inclusão pelo viés da análise de discurso e procurando estabelecer uma relação entre o trabalho do professor, do intérprete e da possibilidade de acesso ao conhecimento escolar pelo aluno surdo.

A pesquisa de Gondim (2011) fundamentou-se em um trabalho de campo, constituído de aulas observadas e gravadas. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professor, intérprete e aluno surdo. A análise indicou que o jogo de endereçamento, em muitos casos, não se sustenta de modo suficiente para que o aluno surdo assumira sua posição discursiva de aluno e, diante disso, produza conhecimento em língua portuguesa, indicando um fracasso da tentativa de inclusão do aluno surdo no contexto escolar estudado.

O quinto trabalho que completa o panorama das pesquisas sobre educação de surdos é o artigo de Pagnez e Sofiato (2014) intitulado “O estado da arte sobre a educação de surdos no Brasil de 2007-2011”. O referido artigo apresentou um estudo quantitativo descritivo das pesquisas sobre educação de pessoas surdas a partir de um levantamento dos resumos de dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES. As autoras afirmaram que o período a ser pesquisado foi definido pelo fato de as produções acadêmicas na área da surdez e da educação de surdos sofrerem um significativo aumento entre 2007-2011, havendo, nesse período, um total de 349 trabalhos, entre eles 290 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado.

Segundo Pagnez e Sofiato (2014), a seleção e inclusão dos trabalhos foram realizadas na pesquisa pelos títulos, tendo como expressões-chave: *educação de surdos* e *LIBRAS*. Após a seleção, foram feitas as leituras dos resumos para a retirada de informações a respeito da pesquisa. O estudo também revelou que a temática “educação de surdos” tem se consolidado como área de interesse em diversas universidades públicas e privadas em todo o país, indicando ainda que existe um pequeno número das pesquisas sobre escolarização de surdos que abordam a Análise do Discurso e psicanálise como referencial teórico e metodológico, abrindo um espaço bem amplo para pesquisa, espaço esse em que contextualizamos o presente estudo.

Assim, a presente proposta de pesquisa foi delineada com base na leitura e reflexão de vários estudos sobre surdez e educação de surdos, especialmente dos estudos elencados anteriormente. O conhecimento do panorama geral dos estudos sobre a surdez e a educação de surdos gerou o interesse na investigação das características do atendimento escolar da pessoa surda no ensino fundamental, tendo como referência teórica e metodológica a Análise do Discurso, de abordagem francesa, e alguns conceitos da psicanálise freudo-facaniana. Essas

referências teóricas ainda são pouco exploradas como metodologia de pesquisa nessa área, porém, em nosso entender, constituem-se bases teóricas e metodológicas necessárias para o reconhecimento da importância do ouvir e do analisar o que aluno surdo narra sobre a sua experiência na escola.

Para tanto, a organização do presente trabalho resultou em quatro capítulos. No primeiro, são apresentadas as concepções de surdez e é traçado um panorama histórico do atendimento da pessoa surda, em especial, as características do processo histórico desses atendimentos no Brasil. Abordaram-se a legislação nacional, as leis de diretrizes e bases da educação brasileira e a legislação sobre o atendimento pedagógico da pessoa com surdez a partir dos anos 1990, quando a proposta inclusiva de educação se instalou como preocupação mundial, influenciando a educação brasileira. Foram ainda apresentados os conceitos de educação inclusiva, educação bilíngue e bilinguismo. Ademais, fazemos uma breve caracterização dos profissionais envolvidos em uma proposta de educação bilíngue para alunos surdos.

No segundo capítulo, foram apresentados os conceitos fundamentais para a análise da pesquisa. Tratou-se da constituição de alunos surdos, com base na aproximação de alguns conceitos da psicanálise: metáfora paterna, alienação, separação, identificação e transferência. Realizaram-se alguns apontamentos sobre a análise do discurso e foram estabelecidas algumas considerações da cultura surda e a defesa do surdo como sujeito de linguagem.

O terceiro capítulo encontra-se direcionado à descrição da metodologia de pesquisa, para a qual elegemos a técnica de entrevista como instrumento de construção do *corpus*, a instituição escolar pesquisada, os seis alunos surdos participantes e os procedimentos da pesquisa.

O quarto capítulo trata da Análise do Discurso francesa (PÊCHEUX, 2012), escolhida como referencial teórico e metodológico para descrever e discutir os dizeres dos alunos surdos sobre as práticas escolares que eles vivenciam e que são caracterizadas como oriundas de uma abordagem bilíngue da surdez, bem como para analisar os efeitos de sentido dessas práticas escolares na constituição dos alunos surdos. Assim, tomando como referência o conceito de acontecimento discursivo e elegendo os conceitos de intradiscorso e interdiscorso como as categorias de análise do *corpus* da pesquisa, foi proposto um exame minucioso dos dizeres do discurso dos alunos surdos participantes da pesquisa com base em três eixos: 1) percepção da surdez; 2) práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas: entre o dito e o não dito; 3)

características da prática escolar atual: o trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS.

CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE SURDEZ E BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO ATENDIMENTO ESCOLAR DA PESSOA COM SURDEZ

Para compreender a dinâmica do atendimento escolar do aluno surdo, na atualidade, faz-se necessário considerar algumas questões vinculadas principalmente à classificação e à concepção socioantropológica da surdez, bem como as características do percurso histórico e as da evolução dos documentos oficiais, ou seja, das leis que orientam o atendimento escolar das pessoas com surdez.

A intensidade de som é medida em decibéis (dB) e avaliada pelo exame chamado audiograma (MATTOS; VERAS, 2007). A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a perda auditiva nos seguintes graus: 1) perda leve, de 26 dB a 40 dB; 2) perda moderada, de 41 dB a 60 dB; 3) perda severa, de 61 dB a 80 dB e 4) perda profunda, maior que 81 dB. Com relação às características da perda auditiva, a OMS (2007) a classifica em três tipos: 1) perda condutiva, quando existe uma alteração na condução aérea do estímulo sonoro pela orelha externa ou média; 2) perda neurossensorial, quando ocorre uma perda de células ciliadas da cóclea e/ou nervo auditivo, afetando a percepção de diversos sons e comprometendo assim a percepção do estímulo sonoro; 3) perda mista, quando ocorrem alterações na orelha externa e/ou na orelha média e na orelha interna.

Faz-se necessário ampliar os conceitos atrelados ao entendimento e tratamento da surdez, visto que, quando tomamos como referência apenas a definição médica/biológica e classificatória da surdez, estamos deixando de lado uma importante análise: a que trata da influência dos contextos sociais e culturais em que a pessoa surda se insere, bem como a experiência pessoal com a surdez. Nessa direção, Sacks (2000) apresenta outra observação importante acerca da surdez: a de que, quando realizamos uma pesquisa relativa à surdez, é necessário também considerar em que fase da vida ela ocorreu: 1) na surdez pré-linguística, a surdez se instala antes da formação da linguagem; 2) na surdez pós-linguística, a surdez se instala depois da aquisição da linguagem e, nesse caso, a pessoa surda vivenciou experiências, às quais podem recorrer como forma de favorecer a sua interação com um mundo de maioria ouvinte.

Skliar (1998) chama a atenção para o fato de que, quando se toma apenas a perda auditiva como referência para o entendimento da surdez, cria-se uma suposição de que os

surdos formam um grupo homogêneo, cujas possíveis subdivisões devem responder à classificação médica das deficiências auditivas. Esse erro conduz à crença de que toda problemática social, cognitiva, comunicativa e linguística dos surdos depende, por completo, da natureza e do tipo do déficit auditivo, sem considerar as variáveis da dimensão social, tais como: o tipo de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participam desde a tenra idade, a natureza da representação social da surdez de determinada sociedade e a língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança.

Nos trabalhos de Skliar (1998), Quadros (2004) e Sá (2006), encontra-se a concepção denominada “visão socioantropológica da surdez”. Segundo esse conceito, os surdos constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vidas pelo fato de serem seres visuais; a língua de sinais permite a comunicação e a interpretação de suas histórias e culturas. Prova disso é a forma como, mesmo com a proibição do uso de sinais durante o domínio da proposta oralista, a comunidade surda conseguiu uma forma de organização que permitiu o desenvolvimento e a ampliação da língua de sinais no mundo inteiro.

Nessa direção, a surdez é entendida como uma diferença cultural e linguística, que abrange significação política, de modo a ser construída histórica e socialmente. A visão socioantropológica da surdez tem em Skliar (1998; 1999) o seu principal difusor. Nela, o autor apresenta uma ideologia diferente da visão clínica, abordando o paradigma social, cultural e antropológico da surdez e aprofundando os conceitos de “bilíngue” e “bicultural”. Nessa concepção, a criança surda precisa adquirir a primeira língua de sinais de seu país – no caso do Brasil, a LIBRAS – e, por meio dela, desenvolver a sua capacidade da linguagem e do pensamento, como suporte para acessar uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa.

Assim, uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, naturalmente, a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária (ouvinte), construindo sua identidade assentada principalmente nessa diferença. Para isso, utiliza-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem (BISOL; SPERB, 2010).

Na defesa dessa concepção da surdez – como diferença cultural e, principalmente, linguística –, apresentaremos a seguir um breve panorama da história do atendimento pedagógico para a pessoa surda. Nele, serão expostas as diversas abordagens teóricas que

sustentaram o atendimento da pessoa com surdez até a atualidade, em que a educação bilíngue se coloca como principal opção de proposta para a escolarização do surdo.

1.1 BREVE PANORAMA DA HISTÓRIA DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO PARA A PESSOA SURDA

Nos estudos de Sacks (2000), toma-se como marco da primeira produção acerca do atendimento escolar do surdo o livro *Reduction de letras y arte para ensinar a ablar los mudos*, de 1620, considerado o primeiro livro elaborado com vistas à educação de surdos. A partir do século XVI, educadores como Pedro Ponce de Leon (1520-1584), na Espanha, e Thomas Braidwood (1715-1806), na Grã-Bretanha, ganharam destaque como importantes referências de instrução de fala e leitura de herdeiros surdos de famílias nobres. A educação oferecida a esses herdeiros possibilitava que eles pudessem gozar do reconhecimento da fortuna e dos títulos de suas famílias. Contudo, para a maioria da população surda, a situação era diferente, uma vez que não havia um trabalho de educação de pessoas com surdez. Sendo assim, o não acesso à escolarização legou a essa população, principalmente às pessoas com surdez pré-linguísticas, uma situação extremamente desfavorável ao desenvolvimento de suas capacidades de comunicação e cognição, como Sacks (2000) explicita:

Incapazes de desenvolver a fala, portanto “mudos”, incapazes de se comunicar com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, privados da alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais que imbecis (SACKS, 2000, p. 27).

Entretanto, no ano de 1750, começou a emergir uma preocupação com a ampliação do atendimento educacional para as pessoas com surdez, com os trabalhos realizados por Charles Michel de l'Épée (1712-1789), na França, e por Samuel Heinick (1727-1790), na Alemanha, os quais se constituíram como expoentes das duas grandes tendências na educação de surdo.

Charles Michel de l'Épée fundou a primeira escola para surdos em Paris (França), em 1775. Treinou numerosos professores, oportunizando, assim, aos surdos das classes sociais menos favorecidas o acesso ao conhecimento. Organizou também o sistema de sinais metódicos, que se caracteriza como uma combinação da língua de sinais nativa com a

gramática francesa traduzida em sinais. Permitia, dessa forma, aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, possibilitando que os alunos surdos aprendessem a leitura e a escrita do francês e adquirissem uma formação escolar (SACKS, 2000, p. 30-31).

Ainda em Sacks (2000), estuda-se que o método de educação proposto por Charles Michel de l'Épée, na França, centrava-se no uso de sinais, baseando-se no princípio de que, ao surdo, deve ser ensinado por intermédio da visão aquilo que às outras pessoas é ensinado por meio da audição. L'Épée considerou a existência de uma língua de sinais utilizada pela comunidade surda em Paris (Antiga Língua Gestual Francesa), conceituando-a como primitiva, sem gramática. Mesmo assim, aconselhava os professores (ouvintes) a aprender a língua gestual para o uso na instrução dos estudantes surdos. L'Épée não usava a língua gestual em suas aulas, mas um método que ele havia desenvolvido usando algum léxico da língua gestual, combinado com gestos inventados, que representavam as terminações verbais, artigos e verbos auxiliares da língua francesa.

O que diferencia L'Épée dos educadores de surdos anteriores a ele foi ter permitido que seus métodos e o acesso às suas aulas fossem abertos ao público e a outros educadores e também o fato de ter estabelecido programas de ensino/treinamento para estrangeiros que pretendiam levar os métodos de ensino para o seu próprio país, tendo, desse modo, contribuído para a abertura de imensas escolas ao redor do mundo. Como resultado dessa abertura e do sucesso de seu trabalho para ensinar surdos, seus métodos influenciaram toda a educação de surdos em sua época, como também se tornou uma importante referência para a educação de surdos na atualidade (SACKS, 2000).

Samuel Heinick, por sua vez, fundou na Alemanha (Leipzig), em 1778, a primeira instituição de educação de surdos. Seu método de ensino era oral, embora empregasse alguns sinais e o alfabeto digital. O objetivo de sua metodologia era que os alunos surdos desenvolvessem a fala (STROBEL, 2009). Por essa razão, acreditava que o uso da língua de sinais poderia prejudicar essa aquisição da linguagem oral. Ainda assim, ele e seus seguidores empregavam os sinais e o alfabeto digital como instrumento para atingir o objetivo de sua metodologia: a fala.

Strobel (2009) confirma a importância histórica dos trabalhos desenvolvidos por Charles Michel de l'Épée e por Samuel Heinick, ao destacar que, na Europa do século XVIII, a educação de surdos fora marcada por essas duas tendências distintas: o oralismo, considerado o método alemão, e o gestualismo, considerado o método francês. Os oralistas

defendiam a tese de que o surdo deveria se reabilitar, superar a surdez e falar, enfim, que deveria se comportar como se não fosse surdo. Os gestualistas, por sua vez, defendiam a ideia de que a linguagem desenvolvida pelo surdo, por meio de gestos, perceptíveis pela mão, mesmo que diferente da oral, possibilitava-lhe acessar o conhecimento.

Segundo Strobel (2009), o método alemão foi obtendo cada vez mais adeptos e seu emprego estendeu-se, progressivamente, para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época. Por essa razão, em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional de Surdo Mudez, em Milão (Itália), que operou uma completa mudança nos rumos da educação de surdos. O congresso em Milão foi organizado por uma maioria de profissionais que defendiam a tendência oralista. Eram representantes da Europa e da América, que tinham o firme propósito de dar força de lei as suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos.

Como resultado do Congresso de Milão, termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual. Outro aspecto que resultou desse congresso é o fato de o professor surdo – que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir um tipo de cultura e de informação por meio do canal visogestual – ter sido excluído das escolas.

Os estudos de Skliar (1998) indicam os pressupostos filosóficos, religiosos e políticos que sustentavam o ideário oralista. Na perspectiva filosófica, as linguagens gestuais figuravam como sinônimo de obscuridade do pensamento; acreditava-se que a razão apenas seria acessível pelo domínio da palavra falada. Na perspectiva religiosa, um surdo não oralizado não partilharia a língua em que se fundamenta a doutrina cristã. E na perspectiva política, as línguas majoritárias eram um dos principais meios de afirmação identitária – razão pela qual houve esforços para se acabar com dialetos locais como forma de unificação da língua/idioma em alguns países da Europa, como a Itália e a Alemanha.

Mesmo com ideias contrapondo ao modelo oralista imposto pelo Congresso de Milão, a prática de priorizar as metodologias oralistas de educação de surdos imperou por longos anos até a década de 1960, quando começaram a ressurgir estudos sobre as línguas de sinais empregadas pelas comunidades surdas. Tais pesquisas deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso a partir da década de 1970 foi a chamada **comunicação total**, considerada uma nova filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas (CICCONE, 1996) e divulgada no Congresso Mundial de Surdos na cidade de Paris, em 1971. Na

comunicação total, são utilizados recursos como: uso de sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital, podendo os surdos se expressarem nas modalidades preferidas.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue. A abordagem de educação bilíngue defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual. Atualmente, esse argumento vem dominando as propostas de educação na perspectiva inclusiva.

No caso do Brasil, os trabalhos de Januzzi (2004), Bueno (2004), Mazzota (2005) e Buiatti (2013) indicam que as políticas públicas para a pessoa surda tiveram como marco inicial a fundação de Imperial Instituto de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro, em 1854, sendo seu nome alterado, em 1957, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A alteração do nome do instituto marca também uma mudança na concepção de surdez, passando a ser fortemente influenciada pela concepção oralista, a qual defende a ideia de que o aparelho fonoarticulatório² da pessoa surda não sofre nenhum prejuízo fisiológico, havendo, portanto, a possibilidade de desenvolvimento de sua oralidade.

Na cidade de Uberlândia, a história nos conta que o atendimento escolar da pessoa com surdez era realizado nas escolas regulares. Entre elas, nas entrevistas realizadas com os alunos participantes, duas instituições comparecem como referências de atendimento: a Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo (AFADA) e a Associação dos Surdos de Uberlândia (ASUL).

Em visita à sede da AFADA, fomos informados que a instituição fora criada em 1980 com a finalidade de “reabilitação da audição e da linguagem”. Essa frase é o *slogan* que está na fachada da instituição, passando a ideia que caracteriza o atendimento ali ofertado. A instituição não se configura como escola e, sim, como apoio às pessoas com surdez, no que tange a acesso ao trabalho fonoaudiológico de desenvolvimento da oralização e da leitura labial para a pessoa com surdez. A AFADA oferece, ainda, o atendimento médico para a reabilitação da audição por meio de uso de aparelhos auditivos.

² O aparelho fonoarticulatório é o conjunto de cavidades e estruturas que participam diretamente da produção sonora, tendo como limite inferior a região glótica e, como limite superior, os lábios e/ou narinas.

Pelo *site* da ASUL infere-se que a instituição é uma entidade cuja organização foi efetuada por um grupo de pessoas com surdez. Essa associação viveu dois períodos históricos distintos. O primeiro período iniciou-se em 1966, ano em que foi instituída pelo senhor Francisco José Dias (surdo), e encerrou-se em 1972, ano em que foi fechada em virtude de dificuldades financeiras para se manterem as atividades desenvolvidas pela associação à época. O segundo período compreende o ano em que foi reaberta, em 1985, pelos senhores Ricardo de Jesus Vidal e José Osmar Costa (ambos surdos), até os dias atuais. A finalidade da reabertura foi desenvolver atividades com o objetivo principal de inserir pessoas com surdez à vida social, educacional, profissional, esportiva, considerando a diversidade linguística e cultural dos surdos, e também dar apoio assistencial a eles, assumindo a responsabilidade social de preparar, capacitar e formar pessoas em geral para facilitar a inclusão social com os surdos e ouvintes, além de eliminar as barreiras de comunicação, respeitando a LIBRAS. Entre as principais atividades atuais desenvolvidas na ASUL estão: atividades esportivas; curso de alfabetização para surdos adultos; curso de LIBRAS para surdos e ouvintes; curso de orientação e preparação do surdo com encaminhamento para ser inserido ao mercado de trabalho; encaminhamento dos associados para a realização de exames audiométricos; encaminhamento dos profissionais intérpretes nos órgãos públicos e privados para atendimento das necessidades dos surdos; orientação e encaminhamento dos surdos para cursos profissionalizantes, curso supletivo e faculdades; programa de orientação familiar destinado aos familiares dos surdos e pais de adolescentes surdos.

Com relação à instituição escolar pesquisada, além das entrevistas realizadas com os alunos participantes da pesquisa, foram observadas algumas aulas frequentadas por alunos surdos. Mesmo não se configurando como foco da pesquisa, a observação possibilitou o entendimento da dinâmica que se estabelece entre o aluno surdo, o intérprete, o professor da disciplina e os demais alunos. Na observação, os professores das disciplinas não demonstraram proficiência em LIBRAS. Então, para favorecer a comunicação, o intérprete dispunha as carteiras dos alunos surdos bem próximas a ele, a fim de que pudessem visualizar melhor a interpretação. O professor ministrava a sua aula como se a turma fosse apenas de alunos ouvintes e, concomitantemente, o aluno surdo ia recebendo a informação via LIBRAS por meio do trabalho do intérprete. O trabalho do intérprete é realizado durante a aula toda, até mesmo nos momentos em que o aluno surdo precisa se comunicar com o professor para solicitar uma explicação, tirar uma dúvida etc. O aluno surdo também utiliza o apoio do

intérprete para resolver as atividades a serem realizadas individualmente, como fazer uma leitura, resolver um exercício proposto pelo professor ou mesmo fazer uma avaliação (prova).

Concluindo os aspectos históricos do atendimento da pessoa com surdez, serão considerados na sequência alguns atributos da legislação nacional, os quais são importantes para a compreensão das características do atendimento do aluno surdo no âmbito escolar.

1.2 A LEGISLAÇÃO NACIONAL E O ATENDIMENTO EDUCATIVO DA PESSOA COM SURDEZ

As considerações da legislação desde a Lei de Diretrizes Básicas – LDB 4.024/61 são pertinentes para entender o processo de evolução das leis sobre a educação e educação especial, bem como das leis relacionadas ao atendimento da pessoa com deficiência dentro e fora da escola (BRASIL, 1961).

A primeira lei a tratar oficialmente da educação de pessoa com deficiência foi a LDB n. 4.024/61 conforme explicita este trecho: “Fica afirmada legalmente a oferta de educação para os excepcionais” (LDB 4.024/61). Na década de 1960, ainda houve campanhas nacionais que discutiam a educação para surdos, cegos e deficientes mentais, porém com pouca repercussão como políticas públicas (BRASIL, 1961).

A LDB n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, traz, em seu art. 9º, ainda: “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

É fato que, no Brasil, até os anos 1970, o atendimento das crianças com deficiência, a chamada educação especial, acontecia como um sistema paralelo ao sistema tido como regular. Esse sistema paralelo se caracterizava pelo atendimento das crianças com deficiência oferecido, em sua maioria, por instituições filantrópicas. Como exemplos, citam-se a fundação da Sociedade Pestalozzi, no ano de 1932, e a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no ano de 1954.

Todavia, na década de 1970, emergem a discussão e a implementação de ações e políticas públicas sobre a necessidade de se efetivar a oferta de educação para a população especial nas escolas de ensino regular. É nessa década que o Ministério da Educação e Cultura

(MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas a pessoas com deficiência e a pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas de Estados brasileiros. As escolas passaram a receber pessoas com deficiência em escolas comuns, porém a concepção de educação especial nesse contexto ainda era permeada pelos conceitos de integração e normalização, descritos aqui com a ajuda de Casa-Nova (2011):

Na perspectiva da sociedade majoritária, a integração social das diferenças culturais e sociais mais contrastantes é fundamental ao equilíbrio das sociedades, mas esta integração subentende frequentemente a perda das características culturais consideradas ameaçadoras ou radicalmente diferentes face à cultura majoritária. Integrar significa, então, despojar o “Outro” das suas diferenças, para transformá-lo na “mesmidade”/ no mesmo/ na norma [...] E falar de normalização significa, em primeira instância, falar do sentido da norma, quer no plano teórico, quer no plano das práticas. A ideia de norma é a ideia de um *modelo* ou *padrão* que, numa determinada sociedade se convencionou considerar como o comportamento ideal a seguir, sendo adotado e incorporado no cotidiano, transformando-se em automatismos de pensamento e de ação. Agir com normalidade será, portanto, agir de acordo com a norma social, preferencialmente incorporada nos processos de socialização primária, o que possibilita certa previsibilidade comportamental psicologicamente securitária dos indivíduos (CASA-NOVA, 2011, p. 18).

Os conceitos de integração e normalização derivam de uma concepção de educação para alunos com deficiência que tem como foco a tentativa de aproximação do dito “especial” com o dito “normal” em um processo que trata a pessoa com deficiência como um perfil desviante que precisa de um tratamento (clínico e educacional) que o leve a ser o mais parecido/semelhante possível ao perfil indicado como norma. Podemos considerar que, no caso do surdo, o processo de aprendizagem na direção da normatização deveria levá-lo a se assemelhar com o ouvinte, sendo então a abordagem oralista a mais valorizada na direção da integração e normalização.

Seguindo com o panorama histórico da legislação, tem-se, em 1985, a criação da Coordenadoria para a Integração das Pessoas com Deficiência (CORDE). Esse órgão – vinculado à Secretaria da Justiça e da Cidadania e responsável pela gestão de políticas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência em todas as esferas que compõem a sociedade – tem como objetivo apoiar e promover o desenvolvimento de programas que levem em conta a participação social e política da pessoa com deficiência, por meio de suas organizações representativas e de iniciativas comunitárias.

Outro importante órgão instituído em 1985 foi o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), um órgão superior de deliberação colegiada, que integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. O Conade foi criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para a inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigida a esse grupo social.

Ainda em 1985, especificamente para a população surda, foi instituída a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), configurando uma possibilidade de construção de um movimento social na busca da efetivação da legislação e políticas públicas com vistas ao bem-estar dos surdos.

Em 1986 nasceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) em substituição ao CENESP, com a previsão de desenvolvimento de programas, projetos e ações a fim de executar no país a Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

A partir da década 1990, a educação da pessoa com deficiência, tendo como referência as mudanças sociais e a proposta inclusiva de educação, no Brasil, passou por uma reestruturação, com vistas à adoção de uma concepção educacional em detrimento da concepção médica. Vários documentos legais sobre surdez e o atendimento da pessoa surda são propostos no mundo inteiro nesse período. Configura-se como importante referência a Declaração de Salamanca de 1994, que indica que as políticas educacionais devem considerar as diferenças e as situações individuais, enfatizando a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre os surdos (UNESCO, 1994).

Importante notar que essas ideias se contrapõem aos conceitos de integração e normatização apresentados anteriormente. Sob esse prisma, a inclusão tem seu fundamento em uma concepção educacional em que foco das alterações e mudanças deve priorizar os contextos sociais (principalmente as escolas) com vistas à criação de um lugar social para a pessoa com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu capítulo V, estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade³ de educação escolar, tendo como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos gerais do desenvolvimento e com altas

³ Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza atendimento educacional especializado.

habilidades. Esse público deve ser *preferencialmente* atendido em escolas da rede regular de ensino. O grifo na palavra preferencialmente faz-se necessário para pontuar que mesmo com toda a movimentação mundial em prol da educação inclusiva, o posicionamento da referida legislação não foi inclusivo. Dar preferência ao atendimento da criança especial na escola pública não configura, em nosso entender, inclusão, visto que abre uma possibilidade de haver outros lugares para o seu atendimento.

A proposta de educação bilíngue para as pessoas com surdez tem seu marco na Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais e dá outras providências. No parágrafo único de seu art. 1.º, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Em seu parágrafo único, a referida lei conceitua a LIBRAS como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visoespacial, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O Decreto n. 5.626/2005, que regulamentou a Lei n. 10.436, de 24/4/2002, e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais em seu artigo segundo, considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da LIBRAS. Apresenta, ainda, orientações em relação à inserção da LIBRAS na formação de professores, o que irá oferecer suporte para o delineamento de políticas sobre a inclusão de LIBRAS nas matrizes curriculares de cursos de formação de professores, bem como cursos para formação de professores bilíngues (LIBRAS/português).

Lodi (2013), ao discutir a legislação e as políticas públicas destinadas à educação de surdos, revela uma tensão importante para nossa reflexão ao apontar os diferentes sentidos da educação bilíngue e da inclusão em dois documentos: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto n. 5.626/05 (BRASIL, 2005).

A orientação do documento sobre a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) é realizar a inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino. A comunidade surda e os pesquisadores da área, por sua vez, considerando a diferença linguística e o disposto no Decreto n. 5.626/05 (BRASIL, 2005), advogam que a educação de surdos deve se constituir como um campo específico de conhecimento, por

compreenderem que a educação bilíngue para surdos é uma questão social que tange duas línguas, LIBRAS e língua portuguesa,

Lodi (2013) observa que a proposta de trabalho escolar da política nacional de educação inclusiva, em seu fascículo quatro, que trata da abordagem bilíngue no atendimento das pessoas com surdez, reduz a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola, sem propiciar que cada uma assuma o seu lugar de pertinência para os grupos que a utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais, limitando, assim, as transformações necessárias ao atendimento educacional dos alunos apenas no plano discursivo e restringindo a inclusão ao espaço escolar. Já o Decreto n. 5.626/05 compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua.

Outra questão importante a ser considerada é o fato de a educação bilíngue, nos documentos oficiais, como no caso do fascículo acima citado, receber o nome de “abordagem bilíngue”. Considerando o estudo da complexidade que envolve o bilinguismo e a própria educação bilíngue, acreditamos que o termo “abordagem bilíngue” e as características das atividades propostas para serem desenvolvidas para a educação escolar de surdos na abordagem bilíngue não se configuram como educação bilíngue.

No próximo tópico, como forma de esclarecimento e da necessidade de distinguir a especificidade entre os termos “educação inclusiva”, “educação bilíngue” e “abordagem bilíngue”, que comparecem nos documentos oficiais da educação a ser ofertada para o aluno com surdez, serão apresentados os conceitos de educação inclusiva, educação bilíngue e o bilinguismo.

1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUESTIONAMENTOS COM BASE EM ALGUNS CONCEITOS PSICANALÍTICOS

Na busca de um aprofundamento sobre como a pessoa surda se constitui aluno em contextos educacionais cujas práticas escolares se propõem a serem inclusivas e estão baseadas em uma abordagem bilíngue de atendimento à surdez, passaremos a considerar

aspectos relativos à educação inclusiva, tomando, como referências, questionamentos advindos de alguns conceitos psicanalíticos.

A educação e a psicanálise são campos distintos de conhecimento, com bases teóricas e epistemológicas diferentes. Em razão disso e, por um longo período, em consequência das concepções freudianas em relação à pedagogia (MILLOT, 2001), os psicanalistas desconfiaram da possibilidade de um trabalho conjunto entre psicanálise e pedagogia. Em outros estudos, como os das psicanalistas Mannoni (1990), Kupfer (2001) e Mrech (2009), são introduzidas concepções visando à possibilidade de um diálogo, de uma interseção/interlocação entre pedagogia e psicanálise, de uma inter-relação entre o educacional e o terapêutico. Um terreno fértil para a produção de pesquisas e intervenções, especialmente quando a educação lida com seus alunos ditos especiais.

A escola é considerada um espaço formal de promoção de ensino e aprendizagem das pessoas desde a mais tenra idade. Nesse sentido tem a importante função de garantir processos formativos que contribuam efetivamente com a socialização e com a participação social dos alunos em qualquer fase da vida, mas, em especial, das crianças e dos adolescentes. O redimensionamento da escola na perspectiva de inclusão deve promover a matrícula e o efetivo atendimento pedagógico, no sistema regular de ensino, para uma parcela de alunos que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento, já que, historicamente, o público-alvo da educação especial foi atendido fora do ambiente escolar regular, em outros espaços de atendimento clínico e educacional especializado.

Para a psicanálise, o inconsciente é social. O sujeito emergiria do ponto de articulação entre o seu fantasma e o discurso social. Tendo isso em conta, as ações desenvolvidas na escola são aspectos relevantes na imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro, formando, assim, um laço social. Nada mais oportuno que considerar o espaço escolar na construção/constituição do sujeito. Compreendendo a ligação entre o significante “escola” e o significante “criança” (aluno), a psicanálise questiona a criança (aluno) da educação moderna. Tal como nos aponta Kupfer (2001), existe uma necessidade de superar a visão idealizada da criança (aluno), com o intuito de promover o conhecimento e o atendimento da criança material, real, existencial e concreta.

Mannoni (1990), Mrech (1999) e Kupfer (2001) contribuíram com o presente trabalho para repensar a maneira tradicional de conceber a criança que apresenta deficiência, revelando o quanto essas crianças têm sido vistas de forma estigmatizada pela nossa cultura. Apoiadas no trabalho da psicanálise lacaniana, as autoras defendem a importância da linguagem nas

relações humanas e reivindicam o direito da criança com deficiência ter respeitada a sua própria palavra em relação às demais pessoas (família, escola). Caracterizam, assim, a escola como um excelente espaço de oferta de práticas escolares, do acesso ao currículo escolar e de convivência social que atuam no desenvolvimento das potencialidades da criança com deficiência.

Para Mrech (1999), o tema educação inclusiva não é neutro e não surgiu por acaso, mas relaciona-se diretamente com as realidades educacionais contemporâneas. Sua origem histórica se encontra alicerçada no entroncamento de quatro fontes básicas: a psicanálise, a luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial.

A psicanálise, por meio das contribuições de Sigmund Freud (1856-1939) e Jacques Lacan (1901-1981), trouxe uma nova forma de se compreender os seres humanos. Ela revelou a importância da sexualidade, do inconsciente e da linguagem no processo de constituição dos sujeitos. Assim, para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Sob essa perspectiva, a linguagem não é mero instrumento de comunicação, mas a trama mesma que faz o sujeito. Tal formação aparece de modo evanescente nos interstícios das palavras.

A luta pelos direitos humanos fez emergir na França, na década de 1960, a pedagogia institucional ou pedagogia revolucionária, aquela cujas raízes se encontram no movimento freinetiano⁴ e no grupo dos situacionistas internacionais⁵ que compuseram um dos grupos mais importantes na base da composição da Revolução de Maio de 1968, que irá desencadear, no mundo todo, uma nova forma de ver a cultura e a educação. Nessa direção, os situacionistas internacionais propuseram que não mais se glorificasse o passado, privilegiando um modelo clássico de Cultura e Educação, mas que se produzisse algo novo, em ambas, no aqui e agora, revelando a importância de não focalizarmos o sujeito

⁴ Célestin Freinet (1896-1966) nasceu na França e foi um dos educadores que mais marcou a escola fundamental de seu país no século XX. Sua pedagogia do bom senso visava também a uma educação para o trabalho. Em seu livro *Educação pelo trabalho* (1998), apresentou um confronto entre a escola tradicional e a sua escola proposta, na qual o trabalho era utilizado como metodologia central. Segundo o autor, a aquisição do conhecimento deve processar-se de maneira significativa e prazerosa, em harmonia com uma nova orientação pedagógica e social em que a disciplina é uma expressão natural.

⁵ Internacional situacionista: movimento artístico, político e poético, de base marxista, criado e liderado por Guy Debord (1931-1994) e que iria ter significativa importância no imaginário político da juventude europeia nos anos 1960. A referida organização buscava na vida cotidiana a base da contestação do espetáculo produzido pela sociedade capitalista, fundamentada na mercantilização e no fetichismo.

isoladamente. De acordo com essa concepção, é preciso que se identifique também o contexto social, a situação ou ambiência, em que o sujeito se encontra colocado.

Partindo do conceito de situação, evidencia-se que, para o sujeito, a sua ligação com o ambiente é de tal ordem que não há nem dentro e nem fora, sendo difícil separar onde o sujeito começa e o ambiente termina. Por meio desse conceito foi possível fazer a crítica das concepções que privilegiavam apenas o indivíduo como fator determinante do processo educativo ou histórico social. O conceito de situação revelou a importância dos contextos sociais como elementos estratégicos, transformadores da cultura, da sociedade e dos sujeitos.

Os movimentos de desinstitucionalização e antipsiquiatria nas décadas de 1960 e de 1970 propiciaram novas luzes aos processos de atendimento e tratamento dos doentes mentais. Isso porque eles revelaram a importância de situações saudáveis para o bom andamento dos sujeitos. Situações nas quais os doentes mentais não ficassem excluídos dos ambientes comuns, nos quais fosse dado a eles o direito de participar de forma mais ampla e digna dos contextos sociais comuns.

Mrech (1999) defende ainda a ideia de que, na inclusão, o problema não esteja no sujeito a ser incluído, mas na maneira como o sujeito e a sua deficiência são concebidos em seu ambiente social. Para essa autora, na inclusão é preciso reconhecer a especificidade do sujeito, não a sua deficiência; deve-se reconhecer, também, que o processo de desenvolvimento humano se encontra alicerçado no contexto social onde o sujeito se encontra inserido. Sob esse enfoque, o aluno com deficiência deve ser mantido no ensino regular com a ajuda e o suporte necessário dos professores do ensino regular e da educação especial. Conclui-se, assim, que na educação inclusiva continua existindo a necessidade de um acompanhamento especializado para o aluno que apresenta alguma deficiência. No caso do surdo, foco da presente pesquisa, podemos pensar na necessidade de um apoio especializado para favorecer a proficiência desse aluno em LIBRAS e língua portuguesa.

A psicanálise é uma área de conhecimento que propõe uma interrogação, partindo do campo da ética, das produções discursivas que insistem em apontar a diferença do Outro a ser incluído em nome do bem-estar social e do bem-estar particular em um espaço educativo onde a realidade cotidiana aponta em direção oposta. A realidade escolar e as práticas pedagógicas continuam apontando para a exclusão. O propósito da inclusão está localizado na necessidade de produzir um discurso sobre a diferença do outro com vistas à produção de uma prática social destinada à inclusão (ALMEIDA, 2006). Contudo, o presente trabalho explicita que

existe uma discrepância do discurso, principalmente do discurso legal e da prática escolar, pois a teoria e a lei defendem e apontam para um processo de mudança normativo que opera no plano discursivo, sem se efetivar na prática escolar. A inclusão não se configura como uma prática nos contextos escolares atuais.

A reflexão sobre a escola dos dias atuais nos leva a verificar que a forma como o professor exerce a sua função é determinante no estabelecimento de vínculos/transferência, que são condições necessárias para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva psicanalítica, o processo de ensino e de aprendizagem (relação professor-aluno-conhecimento) só é possível se o aluno coloca o professor no lugar daquele que sabe ou que supõe saber. O professor é colocado como objeto de transferência do aluno. A intersubjetividade do par professor-aluno aponta-nos que essa relação e o processo de aprendizagem que nela ocorre assumem diversas possibilidades de se tornar efetivo. A triangulação que se forma entre o professor, o aluno e o conhecimento vai direcionar o caminho que pode tanto implicar em fracasso como em êxito na condução do processo de construção do conhecimento por parte do aluno (LEGNANI; ALMEIDA, 2000).

Acredita-se, então, que certos conceitos da psicanálise podem auxiliar na crítica ao conceito de inclusão que comparece nos documentos oficiais estudados. Segundo a ótica psicanalista, o referido conceito de inclusão caracteriza-se como um projeto moralista, com vistas à adaptação da criança surda à norma social da maioria ouvinte, sem uma efetiva preocupação com as mudanças sociais e escolares necessárias à inclusão de fato.

Em função do que foi exposto no panorama histórico de atendimento à pessoa surda, bem como de algumas considerações de autoras que tratam da psicanálise no contexto educacional, assume-se a defesa de que a possibilidade de atendimento escolar de melhor qualidade para o aluno surdo passa pela oferta de LIBRAS como primeira língua (L1) e português como segunda língua (L2). Em função dessa defesa são apresentados os conceitos do bilinguismo e da educação bilíngue.

1.4 BILINGUISTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O modelo bilíngue para a educação das pessoas com surdez prioriza o acesso a duas línguas: a primeira língua (L1) – a Língua de Sinais/LIBRAS –, empregada na comunicação

entre os surdos e no acesso ao desenvolvimento global, na medida em que é percebida como uma verdadeira língua, e a segunda língua – língua oral ou escrita, como meio de integração à sociedade ouvinte, no caso do Brasil, a língua portuguesa (L2). Faz-se necessário esclarecer que bilinguismo e educação bilíngue são conceitos diferentes, embora mantenham relação entre si.

Para tratar da temática, recorreremos aos autores Harmers e Blanc (2000), Wei (2000) e Megale (2005), que apontam a existência de duas concepções que tratam sobre o bilinguismo, sendo uma delas a **concepção unidimensional**, que define o indivíduo bilíngue apenas em termos de competência linguística. A outra concepção apresenta o bilinguismo como um fenômeno **multidimensional**, sendo a sua definição realizada na análise de seis dimensões: 1) competência relativa; 2) organização cognitiva; 3) idade de aquisição; 4) presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; 5) *status* das duas línguas envolvidas; e 6) identidade cultural (MEGALE, 2005, p. 4-5), desenvolvidas na sequência.

1. A competência relativa ressalta a relação entre as duas competências linguísticas; considera como bilíngue balanceado o indivíduo que tem competência linguística equivalente em ambas as línguas e bilíngue dominante o indivíduo que tem competência maior em uma das línguas em questão, geralmente na língua nativa.

2. A organização cognitiva considera bilíngue composto o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes e bilíngue coordenado o indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes.

3. De acordo com a idade de aquisição da segunda língua, configuram-se o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. No infantil, o desenvolvimento do bilinguismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo conseqüentemente influenciá-lo. O bilinguismo infantil subdivide-se: em bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo. No bilinguismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas a elas desde o nascimento. Por sua vez, no bilinguismo consecutivo, a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente, aos 5 anos. Quando a aquisição da L2 ocorre durante o período da adolescência, conceitua-se esse fenômeno como bilinguismo adolescente, e por bilinguismo adulto entende-se que a aquisição da L2 ocorre durante a idade adulta.

4. Com relação à presença ou não de indivíduos falantes no ambiente, a divisão é feita em bilinguismo endógeno, quando as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade,

podendo ou não ser utilizadas para propósitos institucionais, e bilinguismo exógeno, quando as duas línguas são oficiais, mas não são empregadas com propósitos institucionais.

5. O *status* atribuído às duas línguas na comunidade determina o bilinguismo aditivo, no qual ambas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1; já no bilinguismo subtrativo L2 há uma desvalorização no ambiente infantil da L1, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança; nesse caso, durante a aquisição da L2, há perda ou prejuízo da L1.

6) A identidade cultural divide o bilinguismo em quatro tipos: bilinguismo bicultural, em que indivíduo bilíngue se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles; bilinguismo monocultural, no qual o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão; bilinguismo acultural, em que indivíduo renuncia sua identidade cultural em L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2; e, finalmente, o bilinguismo descultural, que se dá quando o indivíduo bilíngue desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.

Ainda de acordo com Harmers e Blanc (2000), descrevemos educação bilíngue como “um sistema de educação escolar, no qual a instrução é planejada e ministrada em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, em pelo menos duas línguas” (HARMERS; BLANC, 2000, p. 6). Ressalta-se que os programas nos quais a L2 é ensinada como matéria, sem ser para fins acadêmicos, não são considerados como educação bilíngue.

Na definição proposta por Harmers e Blanc (2000), a maioria dos programas de educação bilíngue se enquadra em uma das seguintes categorias: 1) a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente; 2) a instrução é dada primeiramente na L1, e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos; 3) grande parte da instrução é dada por meio da L2, e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução. A educação bilíngue estudada na presente pesquisa demonstra características da categoria n. 2, na qual a instrução é dada para os alunos surdos primeiramente na L1 (LIBRAS) e depois os alunos aprendem a L2 (língua portuguesa), até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos. Ressalta-se que as crianças surdas, frequentemente, ao chegarem à escola, ainda apresentam problemas relativos ao desenvolvimento da proficiência na L1, o que acaba refletindo na impossibilidade de acesso ao currículo escolar e ao seu não sucesso acadêmico.

A educação bilíngue é dividida em duas grandes áreas: educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários. Na educação bilíngue para crianças de grupos minoritários deve-se ressaltar que essas crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas.

A educação bilíngue para crianças do grupo dominante é entendida como uma educação quase sempre de caráter elitista, visando ao aprendizado de um novo idioma, ao conhecimento de outras culturas e à habilitação para completar os estudos no exterior.

No caso da educação bilíngue para surdos de grupo social minoritário, pode-se considerar que ela já apresenta problemas ao destinar-se a esse grupo pelo fato de ser quantitativamente menor em relação aos ouvintes e, também, por serem considerados uma minoria, pelo fato de não apresentar, socialmente, o mesmo poder que o grupo ouvinte mantém. Essa característica se reflete no trabalho da escola com os alunos surdos, quando prioriza em seu trabalho pedagógico a língua portuguesa em detrimento da LIBRAS.

Consideradas as relações entre L1 e L2 nas dimensões, categorias e áreas da educação bilíngue, passamos a apresentar a maneira como o sistema de ensino brasileiro propõe o trabalho com a educação bilíngue para as pessoas surdas.

O documento oficial mais recente que trata do tema é a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). Em seu quarto fascículo, intitulado *Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez* (ALVES, 2010), orienta as políticas públicas para o atendimento escolar de pessoas com surdez, versa sobre as práticas escolares a serem oferecidas para o aluno surdo e nomeia o atendimento a ser ofertado como uma abordagem bilíngue. Retomando o que foi exposto e considerando todas as informações teóricas apresentadas, anteriormente, sobre o bilinguismo e a educação bilíngue, observa-se que abordagem bilíngue é um termo que não se caracteriza como bilinguismo e nem como educação bilíngue.

O termo abordagem bilíngue não encontra uma sustentação teórica nas pesquisas realizadas pelo presente trabalho. Todavia, Alves (2010) apresenta a abordagem bilíngue como uma possibilidade de capacitar a pessoa com surdez, estabelecendo-a como ponto de partida para o reconhecimento do potencial e das capacidades das pessoas surdas na escola e destacando a liberdade do aluno surdo para se expressar em uma ou outra língua.

Para o desenvolvimento do trabalho no contexto da abordagem bilíngue, descreveremos algumas questões relativas à formação dos profissionais que deverão atuar na escola que atende o aluno com surdez, baseando-nos nas explicações de Alves (2010).

1.5 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Segundo Alves (2010), na formação e no trabalho dos profissionais envolvidos com a educação bilíngue, há uma aposta na possibilidade de alterar a perspectiva médica, orgânica, dando ênfase no enfoque pedagógico. Sendo assim, os sistemas deveriam organizar turmas abertas aos alunos surdos e ouvintes, viabilizar a formação de professores em LIBRAS, disponibilizar serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS/ português e ofertar o atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais na própria escola.

Ainda de acordo com Alves (2010), o Brasil tem se destacado em sua política educacional por provocar mudanças na estrutura da educação superior. Principalmente, no que trata o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que determina a inclusão do ensino da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, que se destinam à formação de professores, como também nos cursos de formação de fonoaudiólogos. Apesar desse avanço, segundo a autora, o ambiente escolar ainda não foi alterado por essa política de formação de professores; a proposta de atendimento da educação bilíngue está vinculada quase que exclusivamente ao trabalho de dois importantes profissionais que se vinculam à educação de alunos surdos: o intérprete educacional e o professor/instrutor de LIBRAS.

O intérprete de LIBRAS se configura como a pessoa que, sendo fluente em LIBRAS e em língua portuguesa, tem a capacidade de verter, em tempo real (interpretação simultânea) ou em pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), LIBRAS para o português ou português para LIBRAS.

A regulamentação da profissão do intérprete está descrita na Lei n. 12.319, de 1/9/2010 (BRASIL, 2010). A referida lei orienta, em seu Artigo 4.º, que a formação mínima para o exercício das atividades profissionais seja o ensino médio e proficiência em LIBRAS, a qual deve ser comprovada em cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que os credenciou; cursos de extensão universitária; cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Outro aspecto a ser considerado é a dificuldade de profissionais qualificados no mercado para exercer a função de intérprete de LIBRAS. As instituições escolares em Uberlândia vêm contratando, em consonância com a legislação vigente, pessoas que concluíram o ensino médio e apresentam documentos que certifiquem a sua proficiência em LIBRAS para exercerem a função de intérprete. Contudo, é fato que a formação no ensino médio parece ser insuficiente para o exercício da função de intérprete, já que, no trabalho em sala de aula escola, o intérprete precisa lidar com a tradução de diversos conteúdos advindos das diversas áreas do conhecimento incluídas no currículo da escola. Essa tradução envolve a modalidade escrita do português. Como LIBRAS não apresenta a modalidade escrita, os alunos surdos são estimulados a aprender a modalidade escrita do português como um componente curricular importante para o seu sucesso na escola. Sendo a função do intérprete ser mediador de comunicação de surdos e ouvintes em um ambiente de maioria ouvinte, prioriza-se a contratação do intérprete ouvinte.

O código de ética da atuação do profissional intérprete foi elaborado nos Estados Unidos da América, em 1965. Posteriormente, quando trazido para o Brasil, foi adaptado e aprovado pelo II Congresso Nacional de Intérpretes, em 1992. Segundo o referido documento, cabe a esse profissional agir com sigilo, discrição, distância e fidelidade à mensagem interpretada, à intenção e ao espírito do locutor na mensagem (BRASIL, 2004). Ainda segundo o código de ética da atuação profissional do intérprete, a tradução envolve a modalidade escrita do português. O trabalho do instrutor de LIBRAS é semelhante ao trabalho de um professor; portanto, faz-se necessário que ele possua formação em cursos de licenciatura, em áreas diversas do conhecimento: português, matemática, ciências, artes etc. Todavia, o que observamos na prática da escola pesquisada é que a instituição pública prioriza a contratação de um instrutor surdo, proficiente em LIBRAS, acreditando ser favorável à identificação do aluno surdo.

Para além das orientações do trabalho do instrutor e intérprete, o documento “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, em seu fascículo quatro, intitulado “Abordagem bilíngue na escolarização de surdos” (ALVES, 2010), prescreve o trabalho pedagógico a ser realizado com o aluno surdo no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo o Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, na proposta de trabalho do AEE para o aluno surdo, está descrita a orientação de que o atendimento ao aluno surdo se desenvolva em três momentos: o primeiro com AEE em LIBRAS, com a finalidade de fornecer a base conceitual dos

conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Esse atendimento é ofertado em horário oposto ao da escolarização; o segundo momento refere-se ao AEE para o ensino de LIBRAS, espaço no qual o aluno desenvolve a sua proficiência em LIBRAS e estuda os aspectos sobre a estrutura da LIBRAS e seus aspectos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático; e o terceiro momento se caracteriza como o AEE para o ensino da língua portuguesa, com o intuito de ensinar português escrito para os alunos com surdez, já que o trabalho com língua portuguesa, na sala de aula, tem outras finalidades.

Informadas as questões históricas e legais do atendimento da pessoa surda, bem como apresentado um recorte teórico sobre o entendimento acerca da educação inclusiva, da educação bilíngue e das características da abordagem bilíngue de educação presentes no documento “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (BRASIL, 2008), no próximo capítulo, continuaremos a apresentação dos fundamentos teóricos que subsidiam o presente estudo.

CAPÍTULO II – CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS SURDOS: APROXIMAÇÕES COM A PSICANÁLISE E A ANÁLISE DO DISCURSO

Os seres humanos, como seres sociais que são, são submetidos à ação ideológica mesmo antes de seu nascimento. Nas sociedades modernas capitalistas, essa primeira abordagem é feita por intermédio dos membros da família nuclear e pela escola. As informações sobre o lugar social a ser ocupado por homens e mulheres, por adultos e crianças, por surdos e ouvintes são ditadas ao sujeito pelas escolhas e expectativas da família e da escola.

As pessoas com surdez formam um grupo minoritário que vem lutando para que sua cultura seja incluída, no contexto social, como legítima. Mesmo não havendo consenso em torno da existência de uma cultura surda, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o discurso teórico que defende a sua existência.

Segundo Sá (2006), a cultura surda se expressa por meio da linguagem, dos juízos de valor, da arte e das motivações, gerando a ordem do grupo com seus códigos próprios, suas formas de organização e de solidariedade. Uma concepção de cultura surda constitui-se na mediação simbólica, que possibilita a vida em comum das pessoas surdas, sendo a defesa de sua existência relacionada aos códigos próprios dos surdos. Portanto, a aquisição de uma linguagem, no caso a língua de sinais, é de extrema importância para o desenvolvimento de uma identidade da pessoa surda.

A defesa da existência de uma cultura surda com características bem distintas da cultura ouvinte é um aspecto bastante complexo. É fato que existe nesse debate uma questão profunda em torno das lutas sociais e das discussões teóricas entre grupos (ouvintes e surdos) que vivenciaram e vivenciam relações de poder, sem chegar a um consenso sobre a existência ou não dessa cultura. As teorias que defendem a ideia da cultura surda têm como sustentação as entidades político representativas da população surda, como exemplo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), os pesquisadores surdos e os pesquisadores ouvintes que militam no movimento surdo.

Os surdos buscam, nesses espaços de discussão e movimentação, um lugar de onde possam minimizar os efeitos negativos das relações sociais entre eles e os ouvintes. A história mostra uma relação de hegemonia do ouvinte nas questões destinadas à população surda, fato

que pode ser exemplificado no domínio da concepção oralista de educação de surdos por um século, conforme apresentado anteriormente.

Historicamente, as políticas públicas, sobretudo aquelas vinculadas à educação de surdos, partiram efetivamente de uma visão/olhar de pessoas ouvintes. A defesa de uma cultura surda parece-nos nascer da necessidade de uma contra-hegemonia, uma maneira de construir um espaço social no qual o surdo possa também, legitimamente, participar do processo de decisão sobre as demandas sociais destinadas à população surda, tais como as políticas públicas (interpretação em língua de sinais simultânea de programas de TV, TV com *close caption* etc.) e políticas públicas educacionais (introdução de LIBRAS na formação acadêmica de professores, instrutor surdo na escola, intérprete de LIBRAS na escola). Enfim, o que se pretende é uma participação efetiva da população surda na organização de um lugar social para o surdo no mundo.

A criança ouvinte, desde seu nascimento, é exposta à língua oral e, dessa forma, é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua naturalmente, a qual irá lhe permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações de seu meio e, assim, adquirir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda, deveria ser dada a mesma oportunidade. Assim, um dos objetivos da escola seria proporcionar formas de estabelecer a competência em linguagem expressiva e receptiva o mais cedo possível (PETEAN; BORGES, 2002). A pessoa surda necessita desse lugar onde possa se constituir enquanto sujeito. A constituição do surdo no mundo não se diferencia da constituição do ouvinte, porém apresenta uma singularidade, que se refere às características das línguas(gens) que permeiam o processo de construção, as quais exercem a mesma função em cada uma das situações: o ouvinte com a linguagem oral e escrita, e o surdo, com a linguagem de sinais.

Considerando a importância da língua de sinais para o desenvolvimento da comunicação da pessoa com surdez e para seu acesso aos conteúdos escolares, faz-se necessário, na sequência, tecer algumas considerações sobre aspectos teóricos da língua de sinais.

2.1 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Quadros & Karnopp (2004) defendem a concepção estruturalista da linguística enunciada por Chomsky (1986). A linguística é a ciência da linguagem que trata a língua como essência da linguagem. Língua, por sua vez, é concebida por essa ciência como um conjunto de signos abstratos, presentes na mente como resultado da história e da cultura dos grupos sociais. Partindo dessa concepção, as autoras apontam que os seres humanos podem fazer uso de uma língua de acordo com a sua modalidade de percepção e de produção. Como exemplo pode-se citar a modalidade oral auditiva e a modalidade visoespacial. Na língua de sinais, que é uma língua de modalidade visoespacial, são empregados, como meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Na língua oral, que é uma modalidade oral-auditiva, faz-se uso de sons articulados que são percebidos pelos ouvidos.

Quadros & Karnopp (2004) compartilharam também o conceito de língua enunciado por Chomsky (1986), segundo o qual a língua é um sistema que pode ser analisado considerando-se duas perspectivas: a língua externa e a língua interna. A língua externa se caracteriza como instâncias da linguagem externalizada, ou seja, eventos de fala atuais e potenciais, por exemplo, na gramática convencional, que se configuram como um conjunto de descrições da língua externa. A língua interna se define como a noção de estrutura, como parte da sentença estável. A noção de estrutura nos remete a um elemento da mente da pessoa que conhece a língua que foi adquirida e é usada sistematicamente.

Quadros & Karnopp (2004), em consonância com Chomsky, apontam que os principais traços atribuídos às línguas são: a flexibilidade e versatilidade; arbitrariedade; descontinuidade; criatividade e produtividade; dupla articulação; padrão; dependência estrutural. A flexibilidade se relaciona às múltiplas funções de comunicação da língua (expressar emoções, afirmar, perguntar, referir ao passado, ao presente, ao futuro). A arbitrariedade se relaciona com a conexão arbitrária entre forma e significado. A descontinuidade se opõe à variação contínua, visto que mesmo as palavras que apresentam uma diferença mínima na forma podem ter significados bem distintos. A criatividade e produtividade oferecem a propriedade que possibilita a construção e interpretação de novos enunciados. A dupla articulação relaciona-se ao fato de os fonemas não terem significado isoladamente, mas se estabelece na combinação de dois ou mais fonemas. Segundo essa concepção, a língua teria uma organização em duas camadas: a camada dos sons, que se

combinam em uma camada de unidades maiores. O padrão se refere a uma rede de elementos interligados, na qual cada item deve ser mantido em determinado local, conforme a sua relação com os outros. Por fim, a dependência estrutural, que consiste em uma língua ter estruturas dependentes que possibilitam um entendimento da estrutura interna de uma sentença.

Com base nesses pressupostos, os pesquisadores Stokoe (1960) e Quadros & Karnopp (2004) estudaram a estrutura da língua de sinais, analisando as partes constituintes dos sinais. Concluíram que essa linguagem atendia aos critérios linguísticos de uma língua, no que se refere ao léxico, à sintaxe e à capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Sendo assim, as línguas de sinais compartilham uma série de características que permitem atribuir-lhe o caráter específico de uma língua. Portanto, a língua de sinais é considerada um sistema linguístico legítimo.

Os estudos de Sá (2002), Strobel (2009) e Quadros & Cruz (2011) mostraram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa, tal como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo e social muito mais adequado, compatível com sua faixa etária.

Na visão socioantropológica, a surdez é vista como uma diferença cultural e linguística. Na direção da surdez como uma diferença linguística, será defendida a concepção do surdo como sujeito de linguagem, tomando como referência teórica algumas concepções da psicanálise freudo-lacaniana.

2.2 OS SURDOS COMO SUJEITOS DE LINGUAGEM

A psicanálise se caracteriza como um campo clínico e de investigação teórica desenvolvido por Freud (1856-1939), que compreende o ser humano como sujeito do inconsciente. Segundo a tese que subjaz ao conceito de inconsciente, a realidade psíquica se caracteriza nos processos inconscientes.

De acordo com Kusnetzoff (1982), o inconsciente é a parte mais arcaica do aparelho psíquico. As representações contidas no inconsciente são chamadas de *representações de coisa*, isto é, fragmentos de reproduções de antigas percepções de todos os sentidos, dispostas

como uma sucessão de inscrições, como um arquivo sensorial: um conjunto de elementos despidos de palavras, cuja inscrição foi feita em uma época em que não existiam palavras.

Segundo Kusnetzoff (1982), as representações do inconsciente apresentam um fácil deslocamento e livre descarga ao longo do processo primário, passando de uma representação para outra por meio dos mecanismos de deslocamento (substituição e descentramento de importância dada ao conteúdo) e condensação (abreviação, omissão e combinação de conteúdos). Nesse sentido, para a psicanálise, a consciência é mero efeito de superfície do inconsciente; não é o lugar da verdade, mas da mentira, do ocultamento, da distorção e da ilusão. A psicanálise coloca a consciência sob suspeita. Ela se propõe a falar do homem como um ser singular, por meio da escuta desse sujeito, de sua verdade e de sua experiência subjetiva.

Em Lacan (2008), os conceitos de condensação, que se refere ao plano das ideias, e de deslocamento, que se refere às modificações sofridas pelo conteúdo manifesto nos sonhos, são representados, respectivamente, pelos conceitos linguísticos de metáfora e metonímia. Ainda segundo Lacan (2008), “antes mesmo que se estabeleçam relações humanas, certas relações já são determinadas. Essas relações se prendem a tudo que a natureza possa oferecer como suporte. A natureza fornece os significantes, e os significantes organizam de modo inaugural às relações humanas” (LACAN, 2008, p. 26).

Nessa descrição, Lacan (2008) demonstrou que a noção de estrutura se refere a uma cadeia de elementos diferentes, mas semelhantes, pelo fato de estarem presentes em um conjunto, denominados como a cadeia dos significantes (BOTELHO, 2013). Existiria, assim, uma dinâmica dos significantes, por exemplo, a maneira pela qual as palavras estão combinadas no discurso do sujeito para significar algo que não está no consciente.

De acordo com Lacan (2008), os processos de metáfora e metonímia são efeitos de linguagem e resultados do trabalho de repressão que ocorre no inconsciente. Os efeitos de linguagem revelam simbolicamente ao sujeito a causa de sua repressão primordial, permitindo uma subjetivação da realidade ao seu redor. Quando o sujeito consegue significar as circunstâncias a sua volta, no decorrer do entendimento simbólico, o inconsciente é estruturado como uma linguagem.

Os autores Roudinesco e Plon (1998) e Teixeira (2005), em consonância com Lacan (2010), apresentam a concepção de representação formulada aos três grandes registros: imaginário, simbólico e real. O imaginário é um registro psíquico correspondente ao ego (eu)

do indivíduo, está ligado ao nascimento do eu. O indivíduo busca no Outro (pessoas, amor, imagem, objeto) uma sensação de completude, de unidade. O registro do simbólico está ligado ao registro da castração; viabiliza que a constituição do imaginário possa ser posta em palavras, é o lugar fundamental da linguagem, que insiste na nomeação e na relação de um significante com os outros significantes e permite a relação do sujeito com o grande Outro. O real é o registro psíquico que não deve ser confundido com a noção corrente de realidade. O real é o impossível, aquilo que não pode ser simbolizado. O real é aquilo que, mesmo existindo como constitutivo de um objeto, escapa à simbolização.

Ainda sob a defesa de que a constituição da pessoa surda é permeada pela linguagem, serão apresentados alguns conceitos da psicanálise que versam sobre o processo de constituição do sujeito surdo, a saber: alienação, metáfora paterna, separação, identificação e transferência e transmissão.

2.3 ALIENAÇÃO

Segundo Lacan (2008), o lugar do Outro nasce pela ação da linguagem e é ocupado pela mãe durante o período de alienação, a qual oferece à criança significantes por meio da fala. Sendo assim, o sujeito se submete a um, entre os vários significantes que lhe são oferecidos pela mãe. Nessa relação, o sujeito não pode ser totalmente coberto pelo sentido dado pelo Outro, havendo sempre uma perda.

Bruder e Brauer (2007), corroborando os conceitos lacanianos, apontam que se processa uma luta de vida e morte entre o ser e o sentido: se o sujeito escolhe o ser, perde o sentido, e se escolhe o sentido, perde o ser. Essa é uma escolha forçada, que tem a reunião como operação lógica subjacente; há nela um elemento que comporta que, seja qual for a escolha operada, haverá por consequência um *nem um, nem outro*. O sentido emerge no campo do Outro, e o ser é eclipsado numa grande parte de seu campo em virtude da própria função do significante. O sujeito advém como um efeito de articulação S1 (significante unário, que surge no campo do outro/ Significante mestre – todo saber que não se sabe) – S2 (sujeito enquanto significante binário/campo do significante – rede articulada de significantes). O sujeito se identifica como traço significante aportado pelo Outro materno.

O acontecido na alienação pode-se denominar captura: o sujeito é capturado pelo significante. O sujeito está assujeitado à primazia do significante (LACAN, 2008). O sujeito, como efeito de linguagem, advém da formação do inconsciente, formado por significantes, elementos simbólicos relacionados aos afetos que não podem ser direcionados a um significado imediato, não pode ser racionalizado. O inconsciente só pode ser sabido por meio de suas revelações no discurso (OLIVEIRA; SILVA, 2013).

2.4 METÁFORA PATERNA

Assim como a dimensão simbólica, a linguagem preexiste ao sujeito, e o nascimento do sujeito é marcado por uma inscrição simbólica. A constituição do sujeito tem seu início com o advento do inconsciente, como resultado da castração. O discurso do inconsciente se instaura a partir da metáfora paterna, que faz a mediação da lei responsável pelo funcionamento da sociedade e permite à criança o acesso à ordem simbólica, ou seja, às regras e à estrutura da sociedade.

Teixeira (2005) nos aponta que o pai (função paterna) intervém na relação mãe-filho como um interdito do incesto e faz com que a criança renuncie a seu desejo verdadeiro (a mãe), que não se esvaece, mas é impelido ao inconsciente, gerando o recalque originário. Esse processo introduz o sujeito na ordem da cultura e da civilização e o ensina a substituir o real da existência (desejo de ser para a mãe) por um símbolo e uma lei (o pai e a família). O que se denomina metáfora paterna é uma operação significativa: o significante do desejo da mãe é recalçado em benefício de um significante novo: o nome do pai. O pai (função paterna) é investido de uma função de pai simbólico, isto é, o Outro que impõe à criança a castração simbólica. A metáfora paterna permite a criança advir como sujeito em uma estrutura de divisão psíquica irreversível para o sujeito. Esse é o regime normal do sujeito lacaniano, indefinidamente clivado por força do funcionamento da cadeia significativa.

A linguagem simboliza, metaforicamente, o primeiro objeto de desejo que se tornou perdido (objeto “a”), também conhecido como *significante primordial*. Sendo assim, a linguagem é usada para significar algo que está além do que é anunciado pelo sujeito, e o desejo entra em movimento metonímico, o que causa um permanente deslocamento, sendo impossível de ser satisfeito. A metáfora paterna oferece ao sujeito a condição de desejan- te;

todavia, como a essência original do desejo está perdida, o benefício da condição de desejante é alcançado em uma nova alienação.

2.5 SEPARAÇÃO

Lacan (2008) indica que, pela separação, o sujeito encontra o ponto fraco do casal primitivo da articulação significativa no que ela é de essência alienante. No intervalo entre esses dois significantes, surge o desejo oferecido ao balizamento do sujeito na experiência do discurso do Outro. É no ponto em que o desejo está além do que o Outro diz que se configura o sentido, é no ponto em que o desejo é desconhecido, nesse ponto de falta, que se constitui o desejo do sujeito.

O conceito de separação está representado pela intersecção entre os elementos que pertencem aos dois conjuntos, o lugar onde se juntariam o sujeito e o Outro, o ser e o sentido. A intersecção resulta do recobrimento de duas faltas. Uma falta é aquela que o sujeito encontra no Outro e que é próprio da estrutura significativa; é o fato de, nos intervalos do discurso do Outro, cortando os significantes, deslizar o desejo, o que faz o sujeito apreender algo do desejo do Outro. A outra falta é trazida pelo sujeito, que responde a essa captura com a falta anterior de seu próprio desaparecimento (o desaparecimento corresponde à afânise, ao se submeter ao sentido dado pelo Outro).

Na alienação, há falta do sujeito, vinculada ao significante afanísico que obtura o que o significante pode dar de “ser” ao sujeito. Uma falta recuperada com a falta do sujeito como objeto para o Outro. As duas faltas são: a falta do outro e aquela produzida pela perda de “ser” intrínseca à alienação, com que o sujeito joga, experimentando a reação do Outro a sua ausência (LACAN, 2008).

Na separação o sujeito irrompe na cadeia significativa e se destaca do objeto “a”. Essa operação de separação permite que o sujeito encontre um espaço entre os significantes, nos quais irá se constituir o seu desejo. Sendo o seu desejo desconhecido, o sujeito retoma, então, ao ponto inicial, que é a falta como tal. Isso aponta para a compreensão de que alienação e separação não são “fases” estáticas, e mostra a oscilação permanente que verifica uma alternância sempre renovada entre a alienação e a separação. A separação promove algum acesso, ainda que limitado, à liberdade (BRUDER; BRAUER, 2007).

2.6 IDENTIFICAÇÃO

Em Freud (1921), o processo de identificação é concebido como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. Ela desempenha um papel na história primitiva do complexo de Édipo.

A identificação, em primeira instância, constitui a forma original de laço emocional com um objeto. Em segunda instância, de maneira regressiva, ela se torna sucedâneo para a vinculação de objeto libidinal, por assim dizer, por meio de introjeção do objeto do ego. E, em terceira instância, pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto de instinto sexual. Quanto mais importante essa qualidade comum é, mais bem-sucedida pode tornar-se essa identificação parcial, podendo representar, assim, o início de um novo laço.

A identificação é, na verdade, uma construção ambivalente desde o início, podendo, nas relações entre as pessoas, tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo de afastamento de alguém (FREUD, 1921), conforme veremos na transferência e transmissão.

2.7 TRANSFERÊNCIA E TRANSMISSÃO

No processo da transferência, o sujeito suposto saber aparece e articula o sujeito (representado por um significante) para outro significante (outro/par), ficando o Outro, entendido como o tesouro dos significantes.

Laurent (2002) destaca três aspectos fundamentais na transmissão conceituada pela psicanálise. O primeiro refere-se à importância dos conteúdos que se pretende transmitir no processo de formação, descartando, assim, as respostas mais imediatas que enfatizam o impossível do ato de educar e ensinar. O segundo enfatiza a necessidade de privilegiar o inconsciente por meio de uma leitura viva, e não como uma leitura morta – o inconsciente estruturado pela singularidade de cada sujeito, privilegiando o específico da relação. E, em terceiro, a importância de o sujeito tecer um laço social com o mundo, para que aquilo que se apresenta como intencionalidade educativa acabasse se transformando em ato, fornecendo criatividade para enfrentar as situações.

Nessa perspectiva, uma educação para o sujeito precisa ser pensada como um processo educativo voltado para o aluno, em que o importante é privilegiar a singularidade de cada um, com base em seu contexto de vida, isto é, levando em consideração a especificidade do inconsciente de cada sujeito. Nesse sentido, a palavra e a linguagem introduzem meandros de luz e sombra, fazendo com que ocorram fenômenos que se encontram além dos parâmetros da racionalidade, tais como as resistências, os questionamentos, os impasses, os silêncios etc. Ela inclusive destaca que eles não são passíveis de serem eliminados.

Para a psicanálise, o saber não diz respeito a algo que se repete, mas a um saber em movimento. Um saber que não é tecido a partir do lugar do mestre, mas do saber inconsciente, um saber descentrado que conduz o sujeito antes de ser conduzido por ele.

Para Mrech, (2005), a educação é concebida como um processo que pretende uma constante transformação, o qual se abre para o futuro, e não se refere a uma pura e simples transmissão do passado ou de um presente prévio. O ofício de educar, ao contrário do que pretendem muitos professores, não termina nunca e está em constante reformulação. Por esse motivo, ele não apresenta diretrizes, regras fixas e cartilhas ou guias de ação.

Ainda em Mrech (2005), a práxis pedagógica retoma o agregamento via identificação simbólica e não via segregação imaginária de quem merece ou não o lugar ideal no espaço educativo. Cabe ao professor oferecer a ferramenta, em ato, para o aluno advir como desejante. Nesse sentido, o docente deve declinar-se da maestria como imagem e restituí-la como instância de lei. O sujeito, aí, pode em si trabalhar sozinho, pois o ato da práxis educativa gera deslocamentos de posições subjetivas. Isso é um efeito solitário. Os interditos trazem à tona o desejo, paralisam o gozo e operam atos que, por sua vez, convocam autores, sujeitos de sua própria causa. Optar por esse campo é fazer do aluno um igual. O desejo do professor passa, então, por um engajamento ético.

Segundo Mrech (2005), tal engajamento gira em torno do deslocamento do imaginário para o simbólico ao lidar com o real. A regra e a lei são dois momentos da dimensão simbólica. A capacidade do educador de passar de uma problemática da regra e da lei e garantir uma atualização dessa lei encontra-se no remanejamento e no alijamento da dimensão imaginária, ou seja, na libertação de tudo o que é verdade ou sutura. O motor dessa práxis é a ética.

De acordo com a psicanálise, a constituição subjetiva se processa na relação com o Outro, sendo que, no início do processo, o sujeito se encontra alienado ao Outro, o que pode

conferir a ilusão de completude. A constituição imaginária de si mesmo, apoiada na palavra que precede o surgimento do sujeito ou a constituição do sujeito, baseia-se na ilusão de que é possível saber, de que o dizer é intencional.

O presente trabalho defende a ideia do aluno surdo como sujeito de linguagem; sendo assim, o desenvolvimento da sua subjetividade está relacionado diretamente com o tipo de experiência que teve com a linguagem. No caso dos alunos surdos, observamos a importância do acesso a LIBRAS como uma possibilidade de seu desenvolvimento enquanto sujeitos.

Sacks (2000) aponta que os ouvintes não são privados nem desafiados linguisticamente como os surdos e tampouco correm o risco da ausência da língua oral, de uma grave incompetência da língua oral. Então, nascer surdo expõe o sujeito a uma série de possibilidades linguísticas, uma série de possibilidades intelectuais e culturais distintas da dos ouvintes, como a necessidade de descoberta e construção de uma língua nova, a língua de sinais.

Para Lukács (1997), a condição de sujeitos implica a apropriação da linguagem, bem como o vazio dos/entre significantes, o furo, a falta de um sentido único (literal). Tomar a palavra é inscrever-se, assim, em uma rede de diferenças e é também entrar em redes de produção de sentidos, entrar no simbólico e se tornar responsável – na sociedade, na cultura – por seu próprio dizer, um dizer marcado pelo *eu devo* e também pela falta. Os significantes e sentidos se entrelaçam na constituição e na prática discursiva do sujeito.

Em Lebrun (2008), fica evidente que, para a psicanálise lacaniana, existe a importância de compreender mais de perto o funcionamento do sistema dos significantes, um funcionamento marcado por uma negatividade e por uma descontinuidade. Segundo o autor, há uma distância entre um significante e outro e, nessa distância, marca-se um vazio. A entrada na linguagem é afetada por esse modo de funcionamento, que inclui a descontinuidade significante. Quando o sujeito toma a palavra e fala, o faz marcado pelo funcionamento dessa descontinuidade, que inclui o vazio (o espaço entre os significantes), trazendo a marca da distância entre a linguagem e o mundo. Fica explícito, assim, que o sujeito falante, mesmo que fale por meio de uma linguagem sinalizada pelas mãos, é um sujeito dividido pelo funcionamento da linguagem, pois, atingido por essa descontinuidade, se torna barrado e marcado pelo inconsciente.

Ainda de acordo com Lebrun (2008), a inscrição na linguagem não possibilita perceber o vazio que a habita e que marca o processo de subjetivação. Na fala, na

comunicação por meio da LIBRAS, os surdos podem se tornar sujeitos e incorporar o vazio, visto que a presença de um significante implica a ausência dos demais. Cada sujeito, até mesmo o sujeito surdo, é fisgado, capturado na linguagem e também na descontinuidade do sistema significante. Isso não se dá da mesma maneira para todos os sujeitos, mas afeta de modo intensivo os sentidos que produzimos sobre nós mesmos, o mundo a nossa volta, nossas escolhas.

Prasse (1997) indica que, de acordo com a concepção psicanalítica de sujeito, os sujeitos humanos, seres falantes, têm um sentimento de estranheza, de estranha familiaridade, em relação ao próprio *Eu* quando este se expressa ou tropeça na linguagem de um enunciado ou de uma enunciação. Falar significa aceitar o fato de que a significação de minhas palavras me escapa e, mais ainda, que as minhas palavras, interpretadas pelo outro, provocam efeitos subjetivos (em mim e no outro) que fogem ao meu controle. Nesse sentido, falar comporta riscos e mal-entendidos. Falar anuncia demandas que estão sempre aquém do desejo e que se dirigem a um Outro, em relação ao qual se deseja o desejo de desejo. Falar implica o assujeitamento a uma nomeação e a um lugar oriundos do campo do Outro. Falar significa, para o sujeito, alterar sua própria fala, no sentido de que ela se torna tão estranha ou estrangeira quanto o Outro, permitindo que se avance na ideia de que o inconsciente é o discurso do Outro.

Ainda em Prasse (1997), comparece a defesa da concepção de que, na construção de um lugar para si no mundo, o sujeito deve deslocar-se da posição de alienação – sujeito na posição de objeto do outro – para a posição de sujeito do desejo, sujeito desejante. O eu que se constitui nesse processo é a dimensão imaginária que temos de nós mesmos. É a instância que nos permite falar de identidade ou de processos de identificação.

Nesse sentido, é necessário que o indivíduo se inscreva na linguagem, que habite num sistema de linguagem, para tornar-se sujeito do que diz e ser habitado pelo inconsciente. Entrar na linguagem é condição para estabelecer laço social. O que de mais importante se transmite na espécie humana, para além do caráter genético, são os significantes. E para haver a transmissão dos significantes há que haver uma aposta do sujeito.

2.8 A CONSTITUIÇÃO DO SIGNIFICANTE

Segundo Pêcheux (1988), a constituição do significante realiza-se no contato-convivência com os pequenos outros, representantes do grande Outro (cultura). Para haver sujeito, e para haver inconsciente, é preciso passar pelos significantes desses primeiros outros (pares), os quais, ocupando o lugar do Outro, transmitem as leis do simbólico.

Meus significantes, os significantes que considero como “meus”, estão constituídos e afetados pelo Outro: para emergir como sujeito, falamos afetados pelo Outro (nesse sentido, a alteridade está em mim). O processo de subjetivação está atravessado pela materialidade significativa do outro. As ausências contam na língua: a língua é não toda; o todo da língua só existe constituído pelo signo ausente, pelo não dito.

Na mesma direção, Mariani (2005) afirma que, em termos lacanianos, essa característica da língua como não-toda traz um impossível de ser dito que insiste e retorna, causando estranhamento para o sujeito. Esse impossível, irrepresentável pela língua, é denominado pelo lugar do não idêntico, da repetição e da não repetição ao mesmo tempo. Existe um modo singular de inscrição da estrutura do processo do significante em cada sujeito, pois, até naquilo que consideramos mais íntimo, há o atravessamento do Outro/outro (cultura).

Esse modo singular de inscrição da estrutura do processo do significante em cada sujeito pode ser investigado. A presente pesquisa elegeu a Análise do Discurso (AD) como recorte teórico e metodológico que possibilita a interpretação dos dizeres de surdos no contexto escolar.

2.9 A ANÁLISE DO DISCURSO E A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA

A Análise do Discurso (doravante, AD) é uma área de estudo nascida na França no fim da década de 1960 e que vem sofrendo alterações ao longo de sua história. A referência que trazemos são os estudos de Pêcheux (1938-1983), nos quais a AD se caracteriza em três épocas distintas: a primeira, caracterizada na intenção de um estudo automático do discurso; a segunda época, que mantém a AD em uma relação estreita com o conceito de formação

discursiva, a qual determina a formação ideológica do que pode ser dito a partir de um lugar social ocupado pelo sujeito. Na terceira época, em Pêcheux (2012), o discurso do outro marca a presença virtual na materialidade descritível da sequência, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. Para a AD, o sujeito resultado da relação entre linguagem e história não é a única fonte de sentido, nem tampouco elemento no qual se origina o discurso; ele se constitui primordialmente a partir de sua relação com o outro. O discurso do outro ecoa e retorna sempre, atestando a exterioridade primordial da constituição do sujeito, interferindo nos dizeres efetivos do sujeito e produzindo neste uma ilusão de que o sentido já existe como tal, neutralizando o que é produzido na relação do histórico e do simbólico.

O conceito de memória discursiva, que se constitui pela estabilização de um sentido, está imbricado no conceito de *interdiscurso* e *intradiscurso*. Para Pêcheux (2012), o interdiscurso passou a ser compreendido como memória discursiva, isto é, o já dito que torna impossível todo o dizer e se filia a um saber que não se aprende, não se ensina, no entanto, existe produzindo efeitos. Nessa concepção, a constituição dos sentidos se estabelece a partir da instância simbólica, a qual denominamos intradiscurso.

Orlandi (2001) ressalta que o intradiscurso nos permite pensar na relação que o sujeito mantém consigo mesmo (dos sentidos que o constituem) e com as formulações passadas e futuras: o interdiscurso (eixo vertical) como o já dito (memória) e o intradiscurso (eixo horizontal) como o que está sendo dito (atualidade).

Para o analista do discurso, as marcas de subjetividade são inscritas como traços dos registros do inconsciente; no entanto, o sujeito alienado não percebe tais marcas em seu dizer, não se percebe constituído pelo outro, por essa rede de significantes que o constituiu. Propondo uma discussão da constituição histórica dessas evidências, teorizando sobre a imbricação entre inconsciente e ideologia na materialidade da língua, Pêcheux (2012) constitui o terreno da teoria do discurso. Nesse sentido, o sujeito determinado socialmente é o sujeito do inconsciente, efeito de um significante para outro significante.

Pêcheux (2012) defende a tese de que todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sociais e históricas de identificação, visto que ele constitui, ao mesmo tempo, um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento em seu espaço. Nessa direção, o discurso envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada, que orientam diferentes

comportamentos e ações (processos de desenvolvimento também), e critica uma leitura idealista, que pressupõe uma existência *a priori* do sujeito.

Em Teixeira (2005), o sujeito da AD é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina, ou seja, ele não se dá conta de que a sua constituição está vinculada a um processo do significante no funcionamento da linguagem, na interpelação ideológica e na identificação imaginária a determinados sentidos. O falar do sujeito é o falar de efeito de linguagem; sujeito enquanto um ser de linguagem que foi falado antes de falar, que traz marcas do discurso do outro, o que implica considerar que o sujeito não é origem do dizer nem controla tudo o que diz. O outro, enquanto tesouro de significantes, como representação de uma cena anterior, exterior e permeada pelo simbólico, é uma categoria que aponta para diferentes elementos de linguagem que marcam a enunciação do sujeito do inconsciente no espaço deixado vazio entre dois significantes. As manifestações do inconsciente marcam, então, a divisão subjetiva e o fato de que não é possível falar do sujeito como uma unidade.

O acontecimento discursivo funciona, assim, como princípio que organiza e movimenta a relação do contexto, da atualidade, de espaço da memória e do retorno de um dizer na cadeia histórica dos significantes. O acontecimento é responsável por um dizer que produz sentidos para o sujeito (PÊCHEUX, 2012). Nessa perspectiva, o discurso é um efeito de sentido entre locutores situados em uma dada formação social, que determina lugares representados nos processos discursivos pelo filtro das formações imaginárias. As formações imaginárias designam o lugar que os locutores se atribuem mutuamente.

Para Pêcheux (2012), as trocas linguísticas decorrem dos papéis representados socialmente, em que a imagem de si, do outro e os pressupostos decorrentes dependem da situação social. A pessoa que fala constrói o seu dizer nesse entremeio da estrutura, permeada pela dimensão do equívoco que a atravessa e do acontecimento que constitui o discurso como uma grade de leitura ou memória antecipadora que sobredetermina o dizer. No acontecimento, entrecruzam-se atualidade (o dito aqui e agora) e a memória (o já dito antes e em outro lugar).

Ainda de acordo com Pêcheux (2012), os sentidos se constituem a partir do imaginário, que aponta para uma estabilização de sentidos de modo a formar um saber social e historicamente constituído e (com)partilhado em dado momento histórico, em determinada cultura (como as leis). Os efeitos de sentido são produzidos discursivamente pelos sujeitos, de modo a deixar deflagrar aspectos atinentes à história do sujeito, estando implicada, nesse movimento, a constituição da memória discursiva. Todo discurso possui, assim, uma orientação histórica e, orientado historicamente, se constitui a partir do jogo

unidade/dispersão dos sentidos e do sujeito. Os sentidos (des)estabilizados, ora se inscrevem discursivamente como memória, ora como atualidade.

Para Teixeira (2005), a questão do acontecimento coloca em xeque o corte categórico entre passado/presente de um dado recorte histórico e classifica o viés do passado como determinante, e o presente como determinado. Na atividade de leitura e reconstituição do acontecimento discursivo pela via da memória, os implícitos são mobilizados e reestabelecidos pelo sujeito, estando implicada aqui a dimensão de uma subjetividade em uma perspectiva psicanalítica. O acontecimento discursivo provoca o deslocamento e a desregularização dos implícitos associados ao sistema de regulação interna.

Orlandi (2001) aponta que os mecanismos de funcionamento de discurso são relações de forças, de sentido, e que o mecanismo de antecipação não diz respeito aos sujeitos físicos, mas, sim, às suas supostas imagens, que resultam de projeções discursivas. São projeções que permitem passar de situações empíricas para posições dos sujeitos no discurso. Na antecipação – característica constitutiva de qualquer discurso –, o locutor, partindo de sua capacidade de imaginar, pode prever o que irá dizer e se antecipar ao interlocutor. O sujeito parece afetado pela ilusão de que ele pode prever o efeito do que diz, com isso, antecipa-se e tenta regular o que diz, de modo a apostar na suposta previsibilidade dos efeitos que podem incidir nos interlocutores.

Nessa perspectiva, o discurso é ancorado pela via do imaginário, de modo que o sujeito, na ilusão de atribuir sentido, parte de algum lugar. O sentido da palavra parece, com isso, sofrer implicações pela posição do sujeito, pois, ao assumir determinada posição discursiva, é esperado que o sujeito corresponda às implicações que essa posição lhe demanda socialmente. O sujeito toma a palavra, via processo de subjetivação de determinada posição discursiva, para encabeçar alguma (im)possibilidade de (re)invenção do novo, singular.

O processo de recriação só é possível, então, quando se deflagra algum tipo de investimento subjetivo por parte daquele que toma a palavra. O investimento subjetivo tem relação com o fato de o sujeito suportar a posição de se articular com os semelhantes e, diante disso, produzir algo ao mesmo tempo singular e coletivo. Para Riolf (2002), a única via para que essa (re)invenção de algo novo se estabeleça na cultura está ligada à condição de laço social. A psicanálise entende o laço social como uma dimensão da verdade que está vinculada à singularidade do sujeito: uma unidade particular e constitutiva do sujeito, que recebe textualidade a partir do momento em que o sujeito fala e/ou é falado.

Considerando que o modo como o surdo opera nos discursos está intimamente ligado com o ponto em que as pessoas surdas estão localizadas, com as formas de resposta que lhes são alcançadas e com a imagem que desenha de si mesmo, podemos indicar, na análise, que o imaginário gera sentidos; tais sentidos vêm por imagens que se tem da experiência vivenciada em instituições escolares, marcadas pelo discurso da inclusão e da educação bilíngue, que acabam por idealizar e homogeneizar a concepção/ideia do aluno surdo. Contudo, existe um real que atravessa essa experiência, produzindo os mais diversos efeitos de sentido.

Apresentado o recorte teórico que subsidia a pesquisa, descreve-se, no próximo capítulo, o percurso metodológico que a determinou.

CAPÍTULO III – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente estudo propiciou a busca da construção de um plano de investigação da dimensão subjetiva dos alunos surdos participantes da pesquisa, tendo em vista que nosso objetivo versa sobre conhecer e analisar dizeres do discurso de alunos surdos sobre práticas escolares relacionadas à educação nos anos finais do ensino fundamental, bem como a análise dos efeitos de sentido de práticas escolares para a constituição do aluno surdo. Para tanto, tomamos como principal instrumento para a construção do *corpus* a entrevista semiestruturada.

A presente pesquisa está baseada em uma abordagem qualitativa, cujos dados nos permitem abarcar diferentes práticas de interpretação, as quais vão depender da natureza do *corpus* e da forma como o mesmo foi captado. Para isso, será utilizada a Análise do Discurso de linha francesa, tomando como referencial teórico principal Pêcheux (2012). A concepção sobressalente é a de que o sujeito é resultado da relação entre a linguagem e a história, portanto, não é a única fonte de sentido, tampouco elemento no qual se origina o discurso; ele se constitui primordialmente a partir de sua relação com o outro.

O discurso do outro ecoa e retorna sempre, constituindo os dizeres efetivos do sujeito e produzindo neste uma ilusão de que o sentido já existe como tal, atestando a exterioridade primordial da constituição da pessoa surda em contextos educacionais cujas práticas escolares se caracterizam – ou estão baseadas – na abordagem bilíngue de atendimento pedagógico da surdez.

Como em toda pesquisa de natureza qualitativa, a direção a ser tomada pelo pesquisador depende, fundamentalmente, da questão colocada como problema a ser examinado e de como delineou-se a investigação. Godoy (1995) indica que a pesquisa qualitativa valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação por ele estudada, defendendo a ideia de que a apreensão do objetivo de estudo requer a compreensão e a interpretação do discurso dos indivíduos pesquisados. Enfim, sob essa ótica, compreender o significado (e o sentido) que as pessoas dão às coisas e à vida são preocupações essenciais da investigação.

Pinto (2011) complementa as colocações do parágrafo anterior ao descrever a pesquisa qualitativa como uma atividade perceptiva baseada no olhar constantemente construído na

relação do pesquisador com a realidade social observada, em todas as suas facetas perceptíveis. Por se tratar de uma atividade que depende de interações em contextos naturais, não experimentais, é fundamental o planejamento de como as informações são coletadas. Nesse sentido, passamos à descrição dos caminhos percorridos na presente pesquisa.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A instituição na qual foi realizada a pesquisa está situada na cidade de Uberlândia-MG, em um bairro considerado residencial, apesar de o comércio estar em expansão. Sua população é, em sua maioria, composta de trabalhadores com emprego fixo e autônomo. A escola atende alunos que pertencem à classe trabalhadora, normalmente os menores de 16 anos, que são mantidos pelos pais ou responsáveis com trabalho fixo das mais diversas profissões, ou em atividades nas quais são profissionais autônomos. A maioria dos alunos com mais de 16 anos já trabalha. A instituição atende, atualmente, em torno de 1.259 alunos no ensino regular (turnos manhã e tarde) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, além de manter salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos períodos matutino e vespertino.

A instituição se caracteriza como uma escola de ensino da rede pública municipal da cidade de Uberlândia que oferta o ensino fundamental (1.º ano ao 9.º ano). A proposta pedagógica descrita no Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola procurou responder às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e às expectativas de sua família. O PPP combinou as diretrizes nacionais sobre os conteúdos básicos, a carga horária, as orientações curriculares e as orientações metodológicas da Secretaria de Educação com os objetivos da escola. Essa combinação foi definida em função das características e necessidades de seu alunado, porém essas necessidades não estão elencadas no PPP.

O PPP da instituição foi elaborado a partir de discussões entre pais, alunos, professores, equipe pedagógica, técnica e administrativa, com a finalidade de estabelecer o estreitamento das relações entre essas partes, bem como responder às necessidades básicas para a aprendizagem dos alunos. A construção do PPP esteve o tempo todo norteada pela questão “Que escola queremos?” As temáticas apresentadas e discutidas giraram em torno das características do cotidiano escolar, das dificuldades enfrentadas, das ideias, dos sonhos e do desejo de construção da escola.

Os dados relativos à quantidade de alunos portadores de deficiências estão demonstrados na relação de alunos atendidos pelo AEE da escola. No ano de 2015 – período da referida pesquisa –, perfizeram um total de 41 alunos, sendo 8 com surdez, 8 com deficiência intelectual, 6 com Síndrome de *Down*, 6 com deficiência física, 6 com deficiência múltipla, 4 com deficiência visual e 3 com paralisia cerebral.

Com relação às atividades direcionadas aos alunos surdos, o PPP da escola orienta que os intérpretes de LIBRAS devem acompanhar o cotidiano da sala de aula, “traduzindo/interpretando” para os alunos surdos as aulas ministradas pelos professores. Os instrutores/professores de LIBRAS (professores surdos) devem trabalhar na formação de professores, pais e alunos, tendo como foco diminuir a distância entre aqueles que ouvem e aqueles que não ouvem, trabalhando com a linguagem de sinais, auxiliando os alunos, principalmente os alunos surdos, no *domínio* da LIBRAS. A palavra domínio aqui entendida como ter proficiência em LIBRAS.

O que se percebe é que tanto os professores regentes quanto os alunos ouvintes não demonstraram interesse em aprender LIBRAS, pois, mesmo a escola ofertando vagas em cursos de formação em LIBRAS para professores, pais e comunidade, ficou claro, no depoimento dos alunos, que apenas um professor regente é fluente em LIBRAS. Os alunos ouvintes da instituição estudada não desenvolvem proficiência em LIBRAS e, entre as famílias dos seis alunos pesquisados, apenas uma apresenta proficiência em LIBRAS, empregando a língua de sinais como forma de comunicação com os filhos. As outras cinco famílias ainda encontram dificuldade de se comunicar com os filhos com o uso da LIBRAS.

Durante o período de observação da escola, pôde-se verificar a oferta de atendimento dos seguintes profissionais ao aluno surdo: instrutor de LIBRAS e intérprete educacional. As aulas de LIBRAS são frequentadas pelos alunos surdos. Professores, alunos ouvintes e a comunidade em geral e mesmo os pais de alunos surdos não frequentam as aulas de LIBRAS ofertadas pela escola.

Em visita à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SEMED), em maio de 2015, recebemos informação da coordenação do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH⁶) que o total de escolas da esfera municipal é de 116 escolas, sendo 64 de educação infantil e 52 de educação fundamental.

⁶ O NADH é o núcleo da Secretaria Municipal de Educação Especial responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas municipais de Uberlândia. O núcleo tem como princípios norteadores garantir o acesso e a permanência com qualidade do aluno na escola regular, por

Do total de 116 escolas, 13 atendem alunos surdos. Para tanto, a SEMED conta com o trabalho de 20 intérpretes de LIBRAS, sendo 11 efetivos e 9 contratados. Conta, ainda com o trabalho de 14 instrutores de LIBRAS, sendo 3 efetivos e 10 contratados.

3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A proposta de pesquisa foi apresentada pessoalmente para os alunos surdos pela pesquisadora no primeiro contato realizado na instituição escolar pesquisada, no dia 12 de abril de 2013. Nesse primeiro contato, a pesquisadora conversou com os seis alunos surdos e com o instrutor de LIBRAS durante o atendimento realizado na sala do AEE da escola.

Durante a conversa com os alunos, foi informado a eles sobre o tema e sobre como seria a participação deles na pesquisa com o uso da LIBRAS. Foi também solicitado aos alunos interessados em participar que informassem os dados de contato com a família (endereço domiciliar, *e-mail*, telefone), visto que no grupo de seis alunos surdos, havia quatro alunos menores de idade e, portanto, seria necessária a autorização da família para que pudessem participar da pesquisa. Houve grande interesse dos alunos em participar, tanto que, nesse primeiro contato, a pesquisadora conseguiu coletar as informações solicitadas de todos os alunos.

Realizou-se o trabalho com a participação de 6 alunos surdos, sendo 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades variando de 13 anos a 26 anos, matriculados nas turmas de 8.º e 9.º anos do ensino fundamental, os quais se apresentam, no presente texto, com os nomes fictícios⁷: Iara, Bia, Beto, Dinho, Fred e Marco, conforme mostra o Quadro 1.

meio da complementação pedagógica do processo ensino-aprendizagem. Objetiva, ainda, viabilizar os serviços da educação especial junto à educação escolar de crianças, jovens e adultos por meio do AEE na Rede Pública Municipal de Ensino.

⁷ Os nomes dos participantes, alunos e intérprete são fictícios, escolhidos de maneira aleatória pela pesquisadora, por acreditar que um nome, mesmo que fictício, no lugar de um código numérico, favoreça a caracterização e identificação de cada um dos participantes.

QUADRO 1 – Alunos participantes da pesquisa

Nome do participante	Idade	Sexo	Escolaridade	Causa da surdez
Iara	13	Feminino	8.º ano do ensino fundamental	Herança genética. Toda a sua família nuclear é surda.
Bia	16	Feminino	8.º ano do ensino fundamental	Nasceu ouvinte e perdeu a audição, por volta de 1 ano de idade por causa de meningite.
Beto	16	Masculino	8.º ano do ensino fundamental	Nasceu surdo, suspeita de herança genética, já que o pai é surdo, e a mãe, ouvinte.
Dinho	21	Masculino	8.º ano do ensino fundamental	Nasceu surdo em uma família de ouvintes e desconhece a causa da sua surdez.
Fred	15	Masculino	8.º ano do ensino fundamental	Nasceu ouvinte e perdeu a audição, por volta dos 2 anos de idade, em consequência de meningite.
Marcos	26	Masculino	9.º ano do ensino fundamental	Nasceu surdo em consequência de rubéola contraída por sua mãe durante a gestação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Um aspecto relevante a ser observado, no quadro acima, é que, com exceção de Iara, todos os alunos da pesquisa apresentam defasagem idade/série escolar. Tal fato mostra que a experiência escolar das pessoas com surdez não está relacionada com um bom aproveitamento, configurando um aspecto crítico do atendimento escolar para alunos com surdez.

Além dos alunos surdos, a pesquisa contou com a participação da intérprete educacional de LIBRAS, que foi entrevistada para informar sobre o trabalho que ela executa em sala de aula com os alunos participantes. Cora tem 45 anos, tem graduação em Pedagogia e especialização na área de educação especial e inclusiva, além de vários cursos de LIBRAS. É uma experiente intérprete, com mais de 15 anos de trabalho com interpretação de LIBRAS para o português e do português para LIBRAS. Ela nos conta que o seu interesse pela LIBRAS surgiu quando teve duas filhas surdas, em consequência de rubéola contraída durante a gestação das gêmeas.

O discurso dos participantes acerca da percepção da surdez nos oferece algumas pistas em relação à singularidade da constituição das pessoas surdas pesquisadas, enquanto sujeitos de linguagem, ao mesmo tempo que os assemelham em relação às suas vivências de surdo em um mundo ouvinte em uma escola “de ouvintes”, justificando a opção da presente pesquisa

em entrevistar, descrever e analisar os efeitos de sentidos construídos pelo aluno surdo em um dado acontecimento discursivo: a entrevista.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O objetivo da pesquisa foi realizar uma análise da dinâmica discursiva e de seus efeitos de sentido nos dizeres dos seis alunos surdos participantes. Nessa direção, realizou-se um processo de construção do *corpus* que contou com a execução de duas entrevistas semiestruturadas com os participantes, buscando analisar e compreender como a pessoa surda se constitui aluno em contextos educacionais cujas práticas escolares se caracterizam, ou estão baseadas, na abordagem bilíngue de atendimento pedagógico da surdez. A primeira delas, em outubro de 2013, teve a finalidade de levantar informações mais gerais sobre a percepção da surdez de cada um, a primeira experiência escolar e as características da comunicação na escola e família. A segunda, em agosto de 2014, teve o intuito de explicitar as características do atendimento escolar na instituição pesquisada.

3.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada teve como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Para tanto, confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esse tipo de instrumento de pesquisa é muito apropriado para explorar aspectos da subjetividade em campos como a escola, ambiente da presente pesquisa.

Para Gil (1999), a entrevista é considerada uma técnica que permite ao investigador estar de frente com o investigado e formular perguntas que o auxiliem na obtenção de dados que colaborem para a resolução de seu problema de pesquisa. Segundo Lakatos (2010), a entrevista é um procedimento utilizado na investigação social e se configura como um encontro entre duas ou mais pessoas, com a finalidade de que uma delas obtenha informação a respeito de determinado assunto ou problema.

Sendo as perspectivas da pesquisa bastante abertas, a entrevista ocorreu como uma conversa, favorecendo o desenvolvimento e a explanação das informações pertinentes ao objetivo da pesquisa. Favoreceu, ainda, um momento de interação entre a pesquisadora, o aluno surdo e a intérprete, o qual propiciou a produção de informações que nos ajudaram a construir e analisar o *corpus* da pesquisa, expresso na seguinte questão: Como a pessoa surda se constitui aluno em contextos educacionais cujas práticas escolares se caracterizam ou estão baseadas na abordagem bilíngue de atendimento pedagógico da surdez? Lembrando que a proposta da pesquisa é realizar uma análise da dinâmica discursiva e de seus efeitos de sentido nos dizeres dos seis alunos surdos participantes.

As entrevistas semiestruturadas foram autorizadas pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados pelos participantes e/ou seus respectivos responsáveis, no caso de menores de idade.

As questões da entrevista foram utilizadas na tentativa de reconstrução de aspectos subjetivos sobre a experiência escolar de seis alunos surdos, vinculando-as às práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas na perspectiva da educação bilíngue.

3.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Por não residir em Uberlândia, a pesquisadora não tinha um conhecimento acerca de como se organizava o atendimento do aluno surdo nas escolas da cidade. Assim, o primeiro movimento foi buscar na Secretaria Municipal de Educação (SEMED – Uberlândia) a indicação de um local em que pudesse acessar as informações sobre o atendimento de pessoas com surdez, bem como de uma instituição escolar onde elas são atendidas para que a pesquisa pudesse ser ali desenvolvida. No mês de março de 2013 foi realizado o primeiro contato pessoal na SEMED, com a coordenadora responsável pelas escolas, na sede da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Nesse encontro, a pesquisadora obteve o consentimento verbal para a realização da pesquisa e foi encaminhada para o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH/AEE), órgão municipal responsável pelas ações vinculadas à educação especial e inclusiva.

No NADH/AEE, a pesquisadora conheceu a professora coordenadora do núcleo, a qual foi muito receptiva com o trabalho, indicando escolas municipais em que havia maior

concentração de alunos surdos, além de disponibilizar transporte do núcleo para que fossem realizadas visitas em duas escolas: uma na zona rural e outra na zona urbana.

Para a escolha da instituição em que a pesquisa se realizaria, foram considerados: a localização (zona urbana), o fato de nessa instituição haver a maior concentração de alunos surdos, em relação a outras escolas do município, e também porque os seis alunos surdos estavam matriculados no mesmo turno (matutino), sendo que cinco desses alunos frequentavam o 8.º ano e um aluno frequentava o 9.º ano do ensino fundamental, caracterizando a pesquisa como um estudo realizado com alunos surdos nas séries finais do ensino fundamental.

Os alunos pesquisados têm, pelo menos, 8 anos de história escolar, o que favorece o alcance dos objetivos da pesquisa, no que tange ao conhecimento das práticas escolares relacionadas com a educação bilíngue e ao significado e sentido dessas práticas escolares para a constituição do aluno surdo.

O primeiro contato com a escola deu-se por telefone, com a diretora e a coordenadora, em cuja conversa foi agendada, para o dia doze de abril, a primeira visita na escola, a qual ocorreu no dia previsto, no período vespertino, em que os alunos com surdez participam das atividades desenvolvidas pelo AEE. Nesse encontro houve uma conversa com a coordenadora sobre as características da pesquisa, após a conversa, fomos encaminhados para a sala do AEE, onde houve o primeiro contato com os seis alunos surdos e também com o instrutor de LIBRAS, que colaborou na apresentação da proposta da pesquisa para os alunos. Após essa primeira visita, houve um retorno à referida escola no dia 9 de maio de 2013 e outro no dia 15 de junho, do mesmo ano, para conhecer melhor a escola e ter acesso a seu PPP.

No período do dia 21 ao dia 23 de agosto, foram realizadas reuniões com a direção e a coordenação para organizar junto à coordenação o modo de se entrar em contato com as famílias dos alunos participantes da pesquisa. Durante o referido período, houve contato com Cora, a intérprete de LIBRAS que trabalha na escola e que se disponibilizou em participar das entrevistas. Em todos os momentos, foi percebido grande respeito e acolhimento pelo trabalho a ser realizado pela pesquisa. Durante todo o processo de execução da pesquisa, o contato e a convivência com os gestores, com a intérprete, o instrutor de LIBRAS e com os alunos participantes foi muito tranquilo. Acredita-se que o fato de o contato ter sido realizado via NADH favoreceu, por parte da escola, a receptividade, a aceitação e a colaboração ao presente trabalho de pesquisa.

Em contrapartida, a pesquisadora aceitou o convite da coordenadora do NADH para ministrar oficinas para professores da rede pública municipal que trabalham com educação especial. As oficinas aconteceram na sede do NADH, com as seguintes temáticas: 1) O desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental – realizada em 1/7/2013 e 8/7/2013. Nessa oficina foi estudada a identificação dos níveis de abrangência da generalização e abstração que crianças com deficiência mental apresentam durante a constituição de conceitos científicos em processos de ensino e aprendizagem. Os níveis de desenvolvimento do conceito nas crianças com deficiência mental pesquisadas foram analisados via observação de sala de aula e na aplicação da prova do *quarto excluído*⁸ (ABREU, 2006). 2) O diagnóstico social da deficiência mental – realizada em 18/8/2013 e 26/8/2013, tendo como foco a avaliação psicológica no viés do diagnóstico social, um estudo que questiona e condena a avaliação diagnóstica para fins classificatórios e defende os fins educacionais do diagnóstico, podendo contribuir para o planejamento e desenvolvimento de programas educacionais mais eficazes (ANACHE, 1997); sendo que, na perspectiva do diagnóstico social para fins educacionais, os dados levantados no processo de avaliação dos alunos são utilizados pelo professor em seu planejamento.

Nesse período, foi apresentada a proposta de pesquisa ao Comitê de Ética com Pesquisas em seres humanos (CEP). O presente estudo recebeu o parecer substanciado, aprovando a sua execução em 2/12/2013 (Apêndice I).

Com relação ao contato com a família dos alunos surdos, como quatro alunos eram menores de idade, a participação deles estaria condicionada à autorização dos responsáveis. Houve, assim, uma primeira tentativa de organizar uma reunião com os pais desses alunos, na escola. Todos os pais receberam um informativo, com um resumo da pesquisa e detalhes de como seria a atividade da qual seus filhos participariam. A reunião não aconteceu pela ausência dos pais. Apesar da ausência dos pais na reunião, e percebendo a dificuldade de reunir todos os pais, não houve desânimo, pelo contrário; foi organizada pela pesquisadora, com o apoio da escola, uma nova estratégia para informá-los acerca da pesquisa, sem que houvesse a necessidade de eles estarem presentes na instituição escolar: organizar, em envelopes, uma correspondência para ser encaminhada, via escola, para cada família. Nessa

⁸ O método do *quarto excluído* propõe à criança uma atividade de classificação categorial que implica o pensamento verbal, explorando o potencial da linguagem e a formulação de abstração e generalização para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral (LURIA, 1990).

correspondência constavam um texto com um pequeno resumo informativo da pesquisa e uma explicação de como seria a participação dos alunos e o documento TCLE a ser assinado. A coordenação da escola sugeriu que fossem colhidas as autorizações de todos os pais dos alunos participantes, mesmo os maiores de idade. A necessidade de autorização, segundo a coordenação, decorria de que, em razão de serem alunos surdos, a família considerava-os ainda dependentes, apesar da idade deles. Em duas semanas, foram recebidas as respostas positivas dos pais de cinco alunos. A exceção foi dos pais da Iara, única aluna do grupo de participantes cuja família nuclear toda é composta por surdos, fluentes em LIBRAS. No entanto, acreditando ser importante para a pesquisa a participação da referida aluna, entramos em contato pessoal com seus pais, que acabaram concordando e assinando a documentação para que Iara pudesse ser entrevistada.

As entrevistas com os alunos foram realizadas em duas etapas: a primeira se deu com todos os seis alunos participantes, no período do dia 28 ao dia 31 de outubro de 2013. A segunda etapa ocorreu no período do dia 5 de agosto ao dia 8 de agosto de 2014, com os mesmos alunos, na mesma escola. Na escola, a dependência onde foram realizadas as entrevistas foi a sala na qual trabalha o instrutor de LIBRAS, profissional que, gentilmente, nos cedeu sua sala para a realização de todas as entrevistas com os alunos participantes. As entrevistas tiveram duração variada (ver quadro a seguir): a média de tempo de duração da primeira entrevista foi de 29 minutos, e a da segunda foi de 15 minutos. A diferença do tempo de duração de cada entrevista está relacionada com as características que cada aluno apresentou ao responder às questões.

QUADRO 2 – Duração das entrevistas realizadas com os alunos participantes

Nome do participante	Data da entrevista 1	Duração da entrevista 1	Data da entrevista 2	Duração da entrevista 2
Iara	28/10/2013	25 min.	5/8/2014	13 min.
Bia	28/10/2013	37 min.	5/8/2014	20 min.
Beto	29/10/2013	25 min.	6/8/2014	13 min.
Dinho	30/10/2013	30 min.	6/8/2014	14 min.
Fred	30/10/2013	31 min.	7/8/2014	18 min.
Marco	31/10/2013	25 min.	8/8/2014	12 min.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram necessárias duas entrevistas pelo fato de cada uma ter características bem distintas, o que favoreceu o levantamento de questões bastante específicas para a construção do *corpus*. O espaço de tempo entre as entrevistas – dez meses entre a primeira e a segunda – se explica pelo fato de que foi preciso realizar uma análise do histórico da escolarização dos alunos participantes, coletado na primeira entrevista, para a elaboração dos questionamentos da segunda entrevista, sobre a experiência atual na escola pesquisada.

A primeira entrevista (Anexo I) constou de questões vinculadas às duas dimensões, sendo a primeira o contexto familiar e a segunda o contexto escolar. A respeito da primeira dimensão, foram elencadas 11 questões que buscavam informações acerca do ambiente familiar na infância, percepção da surdez, contato com L1 (LIBRAS) e L2 (português) e os tipos de atendimento escolar e clínico recebidos pelo aluno. Na segunda dimensão também foram elencadas 11 questões, as quais abrangiam as características do contato com o ambiente escolar, características da comunicação na escola, características da aprendizagem de LIBRAS e dos conteúdos escolares. A constituição do surdo como aluno na escola sofre influência da sua experiência escolar desde a infância; além da experiência escolar, as características da família são fundamentais no processo. O Anexo II apresenta a transcrição da primeira entrevista realizada com a participante Bia.

A segunda entrevista (Anexo III) constou de 12 questões que exploravam as características das práticas escolares vivenciadas pelos alunos surdos pesquisados para a complementação de dados na construção do *corpus* da pesquisa. As questões de 1 a 5 versavam sobre a disciplina na qual o aluno apresenta vontade de estudar, incluindo as características da disciplina, do professor e das formas de ensinar empregadas para trabalhar os conteúdos. As questões de 6 a 10 discorriam sobre a disciplina em que o aluno apresenta menos vontade de estudar, incluindo as características da disciplina, do professor e das formas de ensinar empregadas para trabalhar os conteúdos. A questão 11 era sobre as demais disciplinas, e a 12 solicitava dados sobre a relação do aluno surdo com o intérprete e o papel do trabalho do intérprete educacional no acesso ao conhecimento escolar pelo aluno surdo. A transcrição da segunda entrevista realizada com a participante Bia comparece no Anexo IV.

As entrevistas foram realizadas individualmente na sala do AEE da escola. Todas transcorreram muito bem, sem nenhuma interrupção e com uma participação efetiva dos alunos, que responderam às questões de maneira bem tranquila. Importante frisar que a construção de um roteiro e de questões serviu como forma de orientação da entrevista, mas foi oferecida toda a liberdade para que o participante enunciasse de forma tranquila os seus

dizeres. Para os dois momentos de entrevistas, a pesquisadora optou pelo uso da LIBRAS e do português, contando com a colaboração de intérprete (ouvinte) de LIBRAS da Instituição. A LIBRAS foi escolhida para as entrevistas por ser a primeira língua a ser oferecida para a pessoa com surdez e em razão de, na instituição, ser oferecido o ensino de LIBRAS, ministrado por professores (instrutores de LIBRAS) também surdos, e porque, durante as aulas na instituição escolar pesquisada, é oferecido o serviço do intérprete de LIBRAS (intérprete ouvinte) nas turmas em que os alunos surdos estão matriculados. Todo o processo foi registrado em áudio e vídeo, posteriormente transcritos para a língua portuguesa.

O procedimento da entrevista apresentou as seguintes características: a pesquisadora fazia a pergunta oral em português e a intérprete, Cora, “traduzia/interpretava” em LIBRAS para o aluno participante. Logo após a pergunta ter sido traduzida, o aluno participante respondia à questão em LIBRAS, e Cora “traduzia/interpretava” em português para a pesquisadora. Sendo assim, a pesquisadora teve acesso à fala do aluno surdo por meio de uma intérprete. A opção pela ajuda de uma pessoa que trabalha na escola explica-se pelo fato de ela já realizar um trabalho de mediação no processo de comunicação dos alunos surdos participantes da pesquisa e, assim, manter uma relação mais próxima com eles.

Essa característica da pesquisa – de obtenção do discurso do aluno surdo via a mediação da intérprete educacional – pode não ser considerada como um “defeito” ou “limitação” da metodologia, em virtude de, no momento da enunciação, ser único e não termos de recuperá-lo totalmente, mesmo em casos nos quais não são necessárias as interpretações/traduições. Antes, faz-se necessário pensar que o trabalho que o intérprete realiza é uma condição de produção para que o conhecimento de algo sobre a pessoa surda e da sua constituição como aluno surdo possa emergir. Além disso, as práticas escolares inclusivas vinculadas à educação bilíngue são perpassadas/atravessadas pelo ofício do intérprete, já que se tem, na escola, uma minoria surda que depende da LIBRAS para sua comunicação e uma maioria ouvinte que não sabe LIBRAS, incluindo alunos ouvintes e a maioria dos professores. A importância do trabalho do intérprete ouvinte de LIBRAS colabora com a defesa de uma melhor formação e capacitação do profissional intérprete, pois ele representa um elo para o estabelecimento da comunicação entre surdos e ouvintes.

Com a finalidade de levantar informações sobre as características da formação e do trabalho realizado pela intérprete educacional participante da pesquisa, foi realizada uma entrevista, no mês de novembro de 2014, com Cora, a intérprete que esteve presente em todo processo de coleta de dados da pesquisa.

Faz-se necessário esclarecer que a intenção da pesquisa, desde o seu início, era de ouvir o surdo, suas percepções e impressões em relação a sua experiência escolar, enfim, desenvolvermos um estudo para entender como a pessoa surda se constitui aluno em contextos educacionais cujas práticas escolares se caracterizam, ou estão baseadas, na abordagem bilíngue de atendimento pedagógico da surdez. A proposta da pesquisa foi realizar uma análise da dinâmica discursiva e de seus efeitos de sentido nos dizeres do discurso dos seis alunos surdos participantes da pesquisa.

A entrevista com a intérprete educacional foi realizada no ambiente da instituição pesquisada, em uma sala de aula, no dia 26 de novembro de 2014, e teve duração de 37 minutos. A entrevista transcorreu normalmente, sem nenhuma intervenção de alunos ou mesmo de funcionários da escola. A intérprete entrevistada demonstrou muita tranquilidade e respondeu a todos os questionamentos de uma forma direta. O roteiro dessa entrevista constou de sete questões direcionadas à coleta de informações acerca do tempo de atividade profissional, formação inicial e formação permanente, características do trabalho do intérprete escolar, aspectos relativos à relação entre aluno surdo, intérprete escolar, professor regente em sala de aula e aspectos relativos ao trabalho com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita.

CAPÍTULO IV – AS PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS DE SENTIDO NO DISCURSO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, será apresentado o estudo do *corpus* da pesquisa, no qual será descrito e analisado como a pessoa surda se constitui aluno em contextos educacionais cujas práticas escolares se caracterizam, ou estão baseadas, na abordagem bilíngue de atendimento pedagógico da surdez, realizando uma interpretação da dinâmica discursiva e de seus efeitos de sentido, na constituição dos seis alunos surdos participantes da pesquisa.

Para tanto, focalizou-se a análise do acontecimento discursivo na questão de que todo discurso tem sua existência no entremeio entre uma estrutura e um acontecimento. Precisamos, portanto, considerar, conforme postulou Pêcheux (2012), que o acontecimento discursivo passa a ser entendido como ponto de encontro entre uma atualidade (intradiscurso) e uma memória (interdiscurso), trazendo uma alteração nessa pretensa divisão entre passado e presente, afastando-se, assim, de uma visão homogênea do sentido e valorizando sua heterogeneidade que funda, marca e oferece o sentido ao acontecimento. Assim, tomando como referência o conceito de acontecimento discursivo e elegendo os conceitos de intradiscurso e interdiscurso como as categorias de análise do *corpus* da pesquisa, propomos-nos a realização de um exame minucioso a partir de três eixos:

1) Percepção da surdez

No presente eixo, propõe-se a análise de como o aluno surdo narra a experiência vivenciada em seu primeiro enfrentamento da condição de surdez, que é a percepção dele como surdo, bem como os desdobramentos da consciência de ser surdo na família e na escola.

2) Práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas: entre o dito e o não dito

Nesse segundo eixo, discutir-se-á a tensão que se estabelece entre o que está presente nos documentos que prescrevem teórica e legalmente o atendimento educacional de surdos (o dito) e o relato das experiências vivenciadas nas práticas escolares, às quais são submetidos os alunos surdos na escola (o não dito). Focalizou-se a análise nos efeitos de sentido que os discursos teóricos e legais produzem no dizer do aluno surdo a partir de suas experiências

escolares. Esse eixo se desdobra em dois subeixos: 2.1 Comunicação com a família e 2.2 A escola e o primeiro contato com a escola.

3) Características da prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS

No terceiro eixo, faz-se a análise das características das práticas escolares dos alunos surdos em sua experiência atual (escola pesquisada), tomando como referência o que o aluno surdo diz sobre as atividades desenvolvidas pelo professor e pelo intérprete educacional no contexto da sala de aula e do AEE.

Apresentadas todas as informações consideradas relevantes sobre os procedimentos de análise, passaremos, na sequência, à descrição e investigação do *corpus*.

Para favorecer o reconhecimento do aluno participante que está sendo citado e a entrevista com base na qual foi construído o *corpus*, adotamos os seguintes códigos de identificação para a análise:

QUADRO 3 – Códigos de identificação para a análise

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA
EB01	Entrevista com Bia em 28/10/2013
EB02	Entrevista com Bia em 5/8/2014
EI01	Entrevista com Iara em 28/10/2013
EI02	Entrevista com Iara em 5/8/2014
ED01	Entrevista com Dinho em 30/10/2013
ED02	Entrevista com Dinho em 6/8/2014
EBe01	Entrevista com Beto em 29/10/2013
EBe02	Entrevista com Beto em 6/8/2014
EF01	Entrevista com Fred em 30/10/2013
EF02	Entrevista com Fred em 7/8/2014
EM01	Entrevista com Marcos em 31/10/2013
EM02	Entrevista com Marcos em 8/8/2014

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1.1 Bia: Ouvir ou não ouvir? Eis a questão

Bia é uma adolescente de 16 anos, que, no início da presente pesquisa, cursava o 8.º ano do ensino fundamental. Adquiriu surdez profunda em consequência de meningite, contraída por volta de 1 ano de idade.

Sua família parece ter recebido o diagnóstico da surdez como um problema difícil de lidar, tanto que várias foram as ações da família em prol de seu atendimento pedagógico. A primeira escola que Bia frequentou, quando ainda tinha 4 anos de idade, foi a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. A segunda escola em qual foi matriculada, aos 6-7 anos, foi uma escola regular, uma experiência que, conforme seu relato, não foi muito fácil: “não gostava da escola, não gostava de estudar, achava tudo difícil”. Começou a aprender LIBRAS por volta dos 8 anos de idade e, segundo nos conta, com a aquisição da LIBRAS, sua vida escolar melhorou consideravelmente. Tanto que, após seu contato com LIBRAS, ela conseguiu ser alfabetizada.

Um aspecto importante de sua história é o fato de ela ter sido, aos 14 anos de idade, submetida a uma cirurgia de implante coclear e a um atendimento clínico fonoaudiológico para desenvolver a oralização e a leitura labial. Mesmo com o implante, ela se negou a fazer uso do aparelho na escola, justificando que há muito barulho e o aparelho incomoda. Sendo assim, na escola, ela prefere se comunicar por meio da LIBRAS. Em casa, com a família, ela usa o aparelho e se comunica com os familiares pela oralização e leitura labial. Disse ainda que tem incentivado as pessoas da família a aprenderem LIBRAS, porém nos conta que apenas uma irmã se interessou pela língua de sinais e aprendeu.

Atualmente, seu aproveitamento escolar vem melhorando a cada dia. Ela atribui esse crescimento a sua proficiência em LIBRAS e ao trabalho que o intérprete educacional exerce no âmbito da sala de aula.

4.1.1.1 Percepção da surdez

Com relação à questão em que solicitamos ao aluno participante que nos contasse como percebeu a sua surdez e os sentimentos vivenciados, Bia relata o seguinte:

Não sei, realmente, eu era criança, mais ou menos com cinco anos, eu percebi que era diferente.[...] Eu não me lembro bem... assim dessa diferença. Quando eu era criança sempre convivia com a família, eu sentia que era ruim, eu sentia que era ruim... E que era muito difícil (Excerto 01 EB01).

A percepção da surdez, no relato de Bia, evidencia uma marca da diferença entre surdos e ouvintes. Ser diferente é sentido pela pessoa com surdez como “uma coisa ruim”, “difícil” de lidar, de enfrentar.

Bia nos remete em seu dizer a uma dificuldade esperada de toda pessoa que se percebe surda, que, no caso dela, se soma a outra dificuldade relacionada com as ações da família sobre a sua surdez. Tais ações voltam-se, por exemplo, à busca da realização de uma cirurgia de implante coclear, mas sem considerar a sua identificação com o fato de estar surda, de se conhecer e se reconhecer como surda.

Nos relatos de Bia sobre a sua percepção da surdez, fica explícita a dificuldade enfrentada pela família sobre o diagnóstico da surdez e que a maneira encontrada para lidar com o fato foi tentar afastá-la da possibilidade de sua identificação como surda, fato potencializado na submissão da Bia a uma cirurgia complexa, que visava à reabilitação do sistema neurológico para voltar a escutar/ouvir. Com isso, ela revela que a visão da sua família em relação à surdez é negativa, o que explicaria por que o enfrentamento da surdez tenha sido difícil para ela, fato que nos é revelado como efeito de sentido do relato de como sua família experimentou e encarou a situação de surdez da menina.

Ainda sobre a sua percepção e identificação como surda, Bia nos conta, no excerto seguinte, de uma experiência de atendimento escolar que vivenciou na APAE.

Eu não tinha amigos, eu sempre fui sozinha. Eu comecei a estudar na APAE. Eu ficava por ali sozinha, andando, brincando... A mamãe me olhava e falava: “Ah! Tadinha da minha filha”. Eu ficava ali parecendo um passarinho preso na gaiola. Só (Excerto 02 EB01).

A família de Bia parece ter entendido a surdez como uma deficiência que devesse, a todo custo, ser curada/corrigida. O efeito de sentido dessa análise comparece no fato de a família matriculá-la, inadvertidamente, em uma escola como a APAE, que tem como finalidade a escolarização de crianças com Síndrome de *Down*, com déficit intelectual e outras deficiências associadas ao déficit intelectual. Enfim, um espaço escolar inapropriado para uma criança surda, cujas características divergem totalmente das características de crianças que apresentam a Síndrome de *Down* e déficit intelectual, pelo fato de a surdez não comprometer a capacidade intelectual das pessoas surdas.

O sentido dessa vivência apresenta-se quando, nesse excerto, ela nos remete aos dizeres da sua mãe: “(Coi)tadinha da minha filha”. Parece que Bia sentia que aquele espaço escolar não servia para ela e sentia também que aquela experiência escolar poderia impedi-la de desenvolver o seu potencial, quando diz sobre si mesma: “parecendo um passarinho preso na gaiola”.

As marcas linguísticas presentes nos enunciados sobre sua experiência na APAE apontam que o primeiro contato de Bia com a escola – um estabelecimento voltado para crianças com Síndrome de *Down* e com déficit intelectual (APAE) – foi uma vivência traumática. O fato de não ter tido acesso à língua (LIBRAS) ou mesmo sucesso no desenvolvimento de sua oralidade levou a família a buscar sua escolarização em uma instituição especial, como se a sua condição de surdez a limitasse ou a impedisse de desenvolver sua capacidade cognitiva.

Bia descreve sua falta de identificação com esse espaço escolar recorrendo aos adjetivos: *sozinha*, *só*. O sentimento de abandono, de solidão e de ser único no mundo vem como a falta do outro no processo de constituição de Bia. A fragilidade de sua comunicação com sua família e com as crianças na APAE, enfim o não acesso a uma língua, colocou Bia em um lugar de falta, estranhamento e exclusão.

Em relação ao uso do adjetivo *(coi)tadinha*, usado em referência ao dizer de sua mãe, o efeito de sentido fica expresso na reação de Bia à situação de exclusão, vivenciada em função da dificuldade de comunicação com os ouvintes. No dicionário *Michaelis* (2011), o adjetivo *coitado* é definido como “infeliz, desgraçado, miserável, digno de dó”. Revela-se, aí, um sentimento de impotência em defender a sua posição no mundo, demonstrando que o sujeito se constitui pela via do outro. A voz da mãe nos dizeres de Bia caracteriza-se como um significante mestre nessa constituição.

Outro aspecto importante a considerar da história de Bia é o fato de ela ser a única participante da pesquisa a realizar uma cirurgia de implante coclear. Ao ser questionada sobre como foram a cirurgia e o acompanhamento do implante coclear, ela relata:

Há dois anos... A cirurgia aconteceu há dois anos. Com anestesia geral. Fiquei dois dias no hospital. Fui para casa, na hora de dormir, eu tiro o aparelho para dormir. (Excerto 03 EB01).

Nesse excerto, Bia relata outro fato muito representativo da família com relação a sua comunicação: o implante coclear (IC)⁹. Esse tipo de implante consiste em um procedimento complexo que se caracteriza pela inserção subcutânea de um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, com a finalidade de ser decodificado pelo córtex cerebral.

O dizer de Bia “A cirurgia aconteceu há dois anos. Com anestesia geral. Fiquei dois dias no hospital” enfatiza o quanto a cirurgia foi invasiva, realizada com anestesia geral. É preciso complementar que, mesmo depois da alta, ela continuou com sangramento no local da cirurgia por sete dias. Apesar das características complexas do implante, ela faz uso da palavra “aconteceu/acontecimento” para caracterizar a cirurgia. Ao procurar a definição da palavra “acontecer” no dicionário *Michaelis* (2011), encontramos, entre as várias definições, a ideia de um acontecimento, algo ocorrido de forma inesperada, imprevista.

⁹ O IC consiste em dois tipos de componentes, interno e externo: o componente interno é inserido no ouvido interno por meio do ato cirúrgico e é composto por uma antena interna com um ímã, um receptor estimulador e um cabo com filamento de múltiplos eletrodos envolvido por um tubo de silicone fino e flexível, e o componente externo é constituído por um microfone direcional, um processador de fala, uma antena transmissora e dois cabos. Todo o processo inicia-se no momento em que o microfone presente no componente externo capta o sinal acústico e o transmite para o processador de fala, por meio de um cabo. O processador de fala seleciona e codifica os elementos da fala, que serão reenviados pelos cabos para a antena transmissora (um anel recoberto de plástico, com cerca de 3 mm de diâmetro) onde será analisado e codificado em impulsos elétricos. Por meio de radiofrequência, as informações são transmitidas através da pele, as quais são captadas pelo receptor estimulador interno, que está sob a pele. O receptor estimulador contém um *chip* que converte os códigos em sinais eletrônicos e libera os impulsos elétricos para os eletrodos intracocleares específicos, programados separadamente para transmitir sinais elétricos – que variam em intensidade e frequência – para fibras nervosas específicas nas várias regiões da cóclea. Após a interpretação da informação no cérebro, o usuário de IC é capaz de experimentar sensação de audição. Quanto maior o número de eletrodos implantados, melhores serão as possibilidades de percepção dos sons. O implante consiste de três etapas: a primeira, denominada pré-cirúrgica, em que são realizados exames e diferentes avaliações com o objetivo de definir a indicação do procedimento cirúrgico. A segunda etapa é a etapa cirúrgica, na qual é realizada a inserção do dispositivo interno. A terceira etapa é o acompanhamento pós-cirúrgico, que é realizado por equipe multiprofissional. Retirado do *site* oficial sobre implante coclear no Brasil: <implantecoclear.com.br>. Acesso em: 20 set. 2015.

Esse efeito de sentido se relaciona ao fato de a cirurgia de implante coclear ter partido de uma necessidade da família ouvinte. O implante coclear é uma opção de tratamento que expressa um momento histórico do atendimento de pessoas surdas, cuja abordagem de atendimento se caracterizava na concepção oralista. Conforme explanado no capítulo 01 do presente estudo, a concepção oralista tem como referência o método alemão que defende a tese de que o surdo deveria se reabilitar, superar a surdez e falar, enfim, de se comportar como se não fosse surdo. Essa abordagem ganhou muita força durante o Congresso de Milão em 1880 e sua influência perdurou por cem anos no atendimento educacional e clínico da pessoa com surdez.

Ainda sobre o IC, Bia confirma a influência e a pressão exercida pela família quando diz:

A decisão foi da família. Eu aceitei. Paciência. A família me aconselhou, achou que seria a melhor opção. Eu aceitei. (Excerto 4 EB01)

Ainda sobre os desdobramentos da cirurgia, Bia relata o seguinte:

Depois de dois anos que consegui me adaptar ao aparelho (do implante coclear). Ouvir e entender as palavras. Agora estou normal, mas demorou a entender o que as pessoas falavam comigo. Agora já ouço e entendo. (Excerto 05 EB01).

A recuperação da cirurgia, antes de completar o implante coclear com o aparelho externo, foi de um mês. Para conseguir ouvir e entender as palavras, foram dois anos.

O que chama a atenção é o fato de Bia ter sido submetida à cirurgia de IC aos 14 anos e relatar que a decisão foi da família e que ela foi convencida a aceitar. Ao aceitar se submeter ao implante, Bia revela a influência do discurso da importância da oralização do surdo, como uma maneira de inseri-lo socialmente na sociedade ouvinte.

Ao dizer “Agora estou normal”, Bia traz a concepção de que a suposta normalidade relaciona com a sua aproximação do mundo ouvinte. Um dizer marcado pela forma como sua família se relaciona com a surdez.

Mesmo aceitando o IC, transparece, no dizer de Bia, um conflito entre estar no mundo como surda ou como ouvinte. Essa característica fica clara no seguinte excerto, em que ainda relata sobre os desdobramentos do implante:

Aqui na escola, na sala tem muito barulho. E minha cabeça dói e isso me incomoda. Quando chego em casa que é mais tranquilo. Coloco o aparelho (Excerto 06 EB01).

O IC em Bia foi um sucesso, porém, mesmo podendo ouvir e falar, ela demonstra uma necessidade de se comunicar em LIBRAS pelo fato de conviver com surdos que se comunicam com a LIBRAS.

Bia ainda nos relata que, mesmo recebendo atendimento fonoaudiológico para desenvolver a leitura labial e a oralidade, ainda tem dificuldade de acompanhar a fala do professor em sala de aula. Segundo ela, o professor fala muito rápido e ela não consegue assimilar. A assimilação é facilitada quando conversa com alguém da família, ou com pessoas que articulam as palavras calmamente.

Atualmente, Bia não faz uso do aparelho do IC na escola. Sua justificativa para isso é o fato de que, como há muito barulho, ela fica incomodada. O dizer de Bia: “Aqui na escola, na sala tem muito barulho. E minha cabeça dói e isso me incomoda” é uma tentativa de justificar o fato, relatado anteriormente, sobre o implante coclear ser uma necessidade criada pela família de Bia; porém, na escola, com grupo de surdos, a pressão é para que ela se comunique por meio da LIBRAS.

No excerto 6 EB01, quando Bia fala “Quando chego em casa que é mais tranquilo. Coloco o aparelho”, ela aponta para o quanto a família teve dificuldade de lidar com a sua surdez. Ao não lidar com a surdez, parece ter havido uma tentativa de negação da situação, forçando Bia a conviver num ambiente ouvinte como se ela também, sendo surda, tivesse de se comportar como ouvinte. Essa situação leva Bia a ter uma atitude de oscilação entre assumir uma identidade surda, valorizada pelo grupo de surdos com que convive, principalmente na escola, ou aceitar o processo de normalização, tornando-o o mais próximo possível das características das pessoas ouvintes, que a família acabou impondo para ela.

4.1.1.2 Práticas escolares inclusivas para pessoas com surdez: entre o dito e o não dito

Ao responder ao questionamento em que solicitamos que nos falasse sobre o seu ambiente familiar na infância e como se comunicava com a família, Bia nos conta o seguinte:

Às vezes a mamãe tentava comunicar comigo, mas eu não entendia o que ela falava comigo...
 Aí o tempo foi passando, aí eu fui crescendo, quando aprendi LIBRAS, as coisas foram melhorando, normal...
 Depois que comecei a aprender LIBRAS a minha vida se tornou normal. (Excerto 07 EB01).

No excerto 7 EB01, a estruturação dos dizeres da Bia é marcada por dois momentos. No primeiro, ela relata ter sofrido todos os impedimentos da surdez profunda, principalmente no que diz respeito a sua comunicação com a família; e isso vem marcado pelo uso dos verbos no pretérito imperfeito, em sua forma negativa: “eu não entendia”. No segundo momento, Bia marca o seu conhecimento de LIBRAS como algo que mudou o seu processo de comunicação com as outras pessoas. Isso porque, ao aprender LIBRAS, sua possibilidade de comunicação se expandiu. Bia marca seu dizer fazendo uso dos verbos contínuos (“passando”, “crescendo” e “melhorando”), que revelam a diferença entre a sua comunicação antes e depois do aprendizado de LIBRAS.

Existe, no funcionamento discursivo de Bia, uma identificação com a aprendizagem de LIBRAS, justamente pelo fato de que aprender LIBRAS possibilitou, como dissemos anteriormente, a expansão de seu universo de comunicação. O uso do adjetivo “normal”, quando enuncia que depois que começou a aprender LIBRAS a sua vida se tornou normal, mostra isso. O uso desse adjetivo nos remete ao fato de o discurso de Bia ser permeado por dizeres oriundos de ouvintes e surdos para os quais a aprendizagem de LIBRAS é condição para se conviver socialmente.

Bia relata que a situação foi amenizada quando começou a aprender LIBRAS. Ela faz uso da palavra “normal” para tentar caracterizar a entrada da LIBRAS em sua vida. Fica latente em suas palavras que, apesar do investimento da família para que ela se aproximasse cada vez mais do mundo ouvinte e de essa situação gerar-lhe um conflito, para ela, o mais tranquilo, o mais provável, enfim, o mundo com o qual ela se identifica, é o mundo surdo.

Ao responder sobre o questionamento a respeito da sua comunicação com seus amigos atualmente, Bia conta que:

Depois que eu fui começando a falar. E com o implante eu comecei a ouvir. E também depois que aprendi LIBRAS, tenho alguns amigos surdos. Meus amigos ouvintes não sabem LIBRAS, mas a gente conversa. Alguns sabem LIBRAS. (Excerto 08 EB01)..

Esses dizeres enunciam o sentido de que, mesmo conseguindo “falar” e “ouvir” (como um ouvinte), Bia valoriza sua aprendizagem da LIBRAS.

Os pesquisadores Stokoe (1960) e Quadros & Karnopp (2004), ao estudarem a estrutura da língua de sinais e analisarem as partes constituintes dos sinais, concluíram que a organização dos sinais atendia aos critérios linguísticos de uma língua, no que se refere ao léxico, à sintaxe e à capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Sendo assim, as línguas de sinais compartilham uma série de características que permitem atribuir a elas o caráter específico de uma língua. Portanto, a língua de sinais é considerada um sistema linguístico legítimo, e a aprendizagem de LIBRAS se caracteriza como proficiência em um idioma. Sendo assim, podemos constatar que, ao adquirir a fala e escuta do português e a proficiência em LIBRAS, Bia se configura como uma pessoa bilíngue. Faz-se necessário apontar que o fato de ela ser uma pessoa bilíngue não representa mérito do trabalho da escola, mas, principalmente, como resultado de sua relação com a família que prioriza o uso do português no ambiente familiar.

4.1.1.2.1 Primeiro contato com a escola

Sobre o seu primeiro contato com a escola, aos 6 anos de idade, Bia fala o seguinte:

Sabe. Antes eu quero falar um pouco, na escola, o que acontecia, eu sempre tomei bomba, porque eu não conseguia desenvolver nos estudos. Eu não tinha intérprete, não sabia/conhecia LIBRAS. (Excerto 09 EB01).

Bia relata a sua dificuldade em acessar os conteúdos escolares e nos indica que esse fato se justifica na falta de proficiência em LIBRAS e pela ausência de um intérprete na escola onde iniciou seus estudos. Em decorrência disso, fica explícita a importância da LIBRAS, pois parece haver, na estruturação do dizer de Bia, uma relação de causa e efeito: não tinha sucesso na vida escolar porque não tinha o conhecimento da LIBRAS e nem a ajuda de um intérprete.

Legnani e Almeida (2000) ajudam a analisar o que acontece com Bia. O processo de ensino e de aprendizagem faz sentido para a criança surda na medida em que são estabelecidos os processos de comunicação. Esta permite a produção de cadeias de

significação, que são apr(e)endidas, ignoradas ou recusadas em função de uma estrutura consciente. A intersubjetividade do par professor-aluno aponta-nos que essa relação e o processo de aprendizagem que nele ocorre assumem diversas possibilidades de se tornar efetivo. Na direção de aprender, forma-se uma triangulação entre o professor, o aluno e o conhecimento, que sinaliza o caminho a ser percorrido no processo de ensino-aprendizagem, que pode tanto implicar fracasso como êxito na condução do processo de construção do conhecimento por parte do aluno. Assim, a forma como o professor e o intérprete exercem as suas funções são determinantes no estabelecimento de vínculos e de transferência, que são condições necessárias para que ocorra, de maneira efetiva, o processo de ensino e de aprendizagem no aluno surdo.

No caso de Bia, a escola, que deveria funcionar como um espaço formal de promoção de ensino e aprendizagem, acaba se configurando como um espaço que a leva ao insucesso, ao fracasso – “Eu sempre tomei bomba” –, e, conseqüentemente, a uma sensação de exclusão.

Ainda nesse trecho, o uso do advérbio “antes”, no início da frase, parece remeter a uma necessidade de urgência em denunciar algo que a fez desgostar da escola e construir um sentimento de incapacidade em relação àquilo que a escola propunha como conhecimento. Uma denúncia que é da ordem da exclusão. Tomando como referência a sua experiência escolar, podemos dizer que ela teve – e talvez continue tendo – dificuldade de encontrar o seu lugar na escola.

Bia é que tem de se enquadrar no mundo ouvinte (na escola de ouvinte). Ela tem um professor que não considera – ou não pode considerar – a sua condição de surdez, ou seja, as práticas escolares inclusivas, como enfatizada de maneira idealizada no contexto escolar, a todo custo, trabalham com o imaginário, segundo o qual, bastaria estar na escola, na sala de aula, para que o aluno fosse incluído. O que se vê é que existe a oferta do espaço físico, mas Bia não é colocada em um lugar simbólico. Segundo a psicanálise, o registro do simbólico está ligado ao registro da castração, viabilizando que a constituição do imaginário possa ser posta em palavras; é o lugar fundamental da linguagem, que insiste na nomeação e na relação de um significante com os outros significantes e que permite a relação do sujeito com o Outro (cultura). Enfim, a escola falha na construção de um lugar simbólico, no qual Bia possa ter acesso à linguagem e se constituir enquanto sujeito.

Bia traz, por essa razão, para si a responsabilidade de não ser capaz de ter sucesso escolar: “eu sempre tomei bomba” e “eu não conseguia desenvolver nos estudos”. Tal fato denota o efeito das teorias ou das prescrições sobre as pessoas surdas, as quais valorizam

muito mais o que se acredita ser melhor para o surdo, a fim de enquadrá-lo em uma sociedade ouvinte, do que realmente considerar o seu tempo e os seus processos de identificação com essa ou aquela prescrição que lhe são impostas.

4.1.1.2.2 *Prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS*

Ao responder uma questão acerca das características do bom professor, Bia relata:

O professor é bom. Ele ajuda, facilita a aprender as palavras. Ele me ajuda aproximar do conteúdo da disciplina. (Excerto 10 EB02).

No âmbito da psicanálise, o processo de apropriação do conhecimento no contexto da aprendizagem escolar inscreve-se nas instâncias do imaginário, do simbólico e do real. O imaginário é um registro psíquico correspondente ao ego (eu) do indivíduo. Este busca no Outro (pessoas, amor, imagem, objeto) uma sensação de completude, de unidade.

No dizer de Bia, os verbos “facilitar” e “aproximar” exprimem as características do bom professor e que constituem o imaginário da aluna. Como sinônimos de *facilitar* temos: “auxiliar”, “coadjuvar”, “desimpedir”. Então, se pode inferir que o bom professor, para Bia, é aquele que exerce um papel de coadjuvante, no processo de ensino e de aprendizagem, auxiliando e desimpedindo o acesso do aluno ao conhecimento. A forma verbal “aproxima” remete à ideia de que o professor faz com que o conteúdo fique ou pareça estar mais perto da possibilidade de apropriação/internalização.

Ao responder o questionamento que versa sobre o papel do intérprete em seu acesso ao conhecimento escolar, Bia enuncia:

O intérprete faz a interpretação dos conteúdos, das leituras, dos exercícios. O trabalho do intérprete é importante sim. Surdo, surdo como fazer? O professor não sabe LIBRAS, não tem como aprender sem o auxílio do intérprete. (Excerto 11 EB02).

Neste excerto, percebe-se que o funcionamento discursivo de Bia se constrói no sentido de mostrar a importância do intérprete em seu processo educacional. Atenta-se aqui

para a ênfase dada ao trabalho do intérprete quando enuncia: “o trabalho do intérprete é *importante* sim” (grifo nosso). Essa importância se acentua quando Bia, ao continuar enunciando, argumenta sobre o fato de os professores não saberem LIBRAS: “O professor não sabe LIBRAS”, o que justifica o trabalho do intérprete, sem o qual não haveria aprendizagem. Pode-se reparar o uso que Bia faz da expressão deôntica negativa: “Não tem como aprender”. O discurso é constituído por dizeres que vão ao encontro de uma formação discursiva que prima pela proficiência da LIBRAS como a condição de aprendizagem para o surdo na escola.

O fato é que a maioria dos professores que trabalha em escolas que atendem alunos surdos não tem proficiência em LIBRAS. Fato também verificado na escola pesquisada. Pela informação dos alunos, apenas um professor sabe LIBRAS; os demais não sabem. Nesse sentido, fica clara a necessidade e uma quase dependência do aluno surdo em relação ao intérprete.

Os dizeres mostram que há uma identificação entre o intérprete e Bia, uma vez que ela reconhece que seu trabalho, no âmbito da sala de aula, abre possibilidade para que as práticas escolares façam sentido para ela.

Em outro momento da entrevista, quando questionada sobre as características de uma boa aula, Bia faz a seguinte observação:

Utiliza o livro sempre. Acompanha os exercícios... Quando é para fazer as atividades ela faz em grupos. Dentro do grupo um ajuda os outros e assim se torna fácil aprender (boa aula). (Excerto 12 EB02).

Quando diz: “Dentro do grupo um ajuda os outros”, Bia demonstra preferência por atividades realizadas em grupo, uma vez que esse tipo de organização estimula o contato, a conversa. Assim, falar implica incluir o lugar de onde se fala, e a fala do Outro, lugar do simbólico, mesmo que isso não seja transparente para o sujeito. No grupo, o processo de significação fica enriquecido, realiza-se o contato-convivência com os outros alunos ouvintes. Para advir o sujeito, é preciso haver uma transmissão das leis do simbólico, por meio do acesso aos significantes. Meus significantes, os significantes que considero como “meus” estão constituídos e afetados pelo Outro: para emergirmos como sujeito, falamos afetados pelo Outro (nesse sentido, a alteridade está em mim). O processo de subjetivação está atravessado pela materialidade significativa do outro.

Bia se constitui como aluna que vive um conflito entre o uso da LIBRAS, língua com a qual ela se identifica, e o português oralizado, imposto pela família. Nesse entremeio, a aluna parece buscar seu equilíbrio, exercitando as duas línguas: o português oralizado no ambiente familiar e a LIBRAS no cotidiano escolar.

Após as análises dos dizeres da participante Bia, dar-se-á início à análise dos dizeres da aluna Iara.

4.1.2 Iara: o mundo surdo vai à escola ouvinte

Quando começamos a pesquisa, Iara contava 13 anos de idade e cursava o 8.º ano do ensino fundamental. Adquiriu a surdez em consequência de herança genética. Na família nuclear de Iara todos são surdos: pai, mãe e irmão.

O convívio com a surdez faz parte do cotidiano da família de Iara, tanto que todos são proficientes em LIBRAS. Essa característica da comunicação da família permitiu à menina que tivesse LIBRAS como sua primeira língua. De fato uma língua materna, visto que os processos identificatórios com a língua – no caso LIBRAS – são estabelecidos pela criança que nasce surda e é imersa em um ambiente no qual LIBRAS é usada pelo outro que participa de sua constituição psíquica.

No contexto familiar de Iara, a surdez é uma situação falada, dialogada em família, já que existem pessoas surdas e ouvintes entre os parentes. A convivência com a surdez, entre os membros surdos e ouvintes, é tranquila, o que evidencia que a relação entre surdos e ouvintes pode dar certo, como Iara nos conta: “na família o relacionamento é muito bom entre surdos e ouvintes”.

A família de Iara, sabedora da importância do contato da criança surda com professor surdo, ou mesmo um professor ouvinte que soubesse LIBRAS, foi bastante seletiva ao escolher a primeira escola para a filha. O primeiro professor de Iara era ouvinte, porém proficiente em LIBRAS. Todo o processo de escolarização da menina foi acompanhado pela família, que cobrou um atendimento que valorizasse a LIBRAS, com alguém que fosse proficiente em LIBRAS, bem como um intérprete. Iara é a única, entre os participantes, que não entra na estatística da distorção idade-série¹⁰, o que nos leva a refletir que, para o aluno

¹⁰ Pela legislação que organiza a oferta de ensino no país (Lei n. 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1.º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14 anos. O valor da distorção é calculado em anos e

surdo ter uma experiência escolar satisfatória, a LIBRAS deve ser reconhecida, ensinada e valorizada a fim de favorecer um melhor aproveitamento escolar.

4.1.2.1 Percepção da surdez

Ao ser questionada sobre a idade que tinha quando percebeu sua surdez, Iara nos conta que:

Na verdade eu não lembro quando eu percebi. Eu conversava em LIBRAS. Todo mundo sabe LIBRAS. (Excerto 01 E101).

Ter nascido em uma família de surdos fluentes em LIBRAS possibilitou a Iara que os processos identificatórios com a língua fossem estabelecidos, por meio da LIBRAS, língua utilizada pelo outro (família), bem como sua constituição psíquica. O efeito de sentido dessa experiência vem com uma construção imaginária que organiza em Iara uma percepção inicial de que todo mundo é surdo, todo mundo sabe LIBRAS, enfim, de que a LIBRAS era uma língua universal.

Ainda sobre sua percepção da surdez, perguntamos a Iara se houve algum momento, em sua infância, em que ela se percebera surda:

Na idade de 4-5 anos que eu comecei a perceber...
Bom! Quando eu ia bater papo, então parecia que eu queria trocar, eu queria ser o ouvinte. Eu percebia que eu era diferente, que eu era surda. Eu não conseguia comunicar muito bem... (Excerto 02 E101).

A percepção da surdez em Iara se deu aos 5 anos e, à medida que ela foi saindo de casa e convivendo com pessoas ouvintes, ela percebeu a sua surdez, ao notar que a sua língua materna (LIBRAS) não servia para se comunicar com um grande número de pessoas. Parece que a convivência no ambiente escolar, com crianças surdas e ouvintes, foi fundamental para

representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais (BRASIL, 1996).

a percepção dessa diferença. A percepção da diferença veio pelo contato com o mundo ouvinte, pela dificuldade de comunicação que, enfim, rompeu o imaginário de que todos sabiam LIBRAS.

Outro aspecto a ser considerado no dizer de Iara é sua vontade de se tornar ouvinte para melhor se comunicar. Expressa uma valorização da forma como a maioria ouvinte comunica. Se eu não me comunico bem e quero ser ouvinte, então parece que a comunicação nos ouvintes é melhor, tem mais valor que a comunicação dos surdos, já que a parcela de ouvintes na sociedade é maior. Transparece aqui a ideia de que estar no mundo como ouvinte é melhor que estar no mundo como surdo.

A fala de Iara sugere, ainda, o desejo de outra língua, a língua das pessoas ouvintes. A apropriação da primeira língua, a língua materna, que para Iara foi a LIBRAS, favorece o aparecimento do desejo efetivo de aprender outra língua. Segundo Lukács (1997), a nossa condição de sujeitos implica a apropriação da fala e da linguagem, bem como o vazio entre os significantes, o furo, a falta de um sentido único (literal). Tomar a palavra é inscrever-se em uma rede de diferenças e é, também, entrar em redes de produção de sentidos, entrar no simbólico e tornar-se responsável – na sociedade, na cultura – por seu próprio dizer, um dizer marcado pelo *eu devo* e também pela falta. Os significantes e sentidos se entrelaçam na constituição e na prática discursiva do sujeito. No enunciado de Iara transcrito acima, podemos inferir que a convivência com os ouvintes fez com que ela desejasse a língua portuguesa como uma segunda língua, como uma maneira de fazer parte da parcela majoritária da sociedade que é ouvinte.

Prasse (1997) ajuda-nos a compreender esse sentimento quando defende que o desejo de línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar outra língua, alimenta-se de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na L1, uma interdição necessária para situar o desejo em um mundo onde a maioria fala uma língua diferente da minha. O desejo da L2 é o desejo do gozo do Outro. O outro imaginário fala, ele se exprime em uma língua diferente, ele parece não falar como nós e logo, talvez, goze melhor.

Ao adentrar no mundo ouvinte, Iara começou a perceber que ela era surda e que isso a tornava diferente. Essa diferença foi bastante marcada no fato de ela perceber uma dificuldade de comunicação com os ouvintes. Esse desejo parece comparecer quando a pessoa já teve acesso a uma primeira língua. Na relação LIBRAS e português, o português acaba sendo uma

língua desejada por fazer parte da comunicação da parcela majoritária da população que é ouvinte. Iara demonstra uma identificação com o ideário dos ouvintes com os quais convive.

4.1.2.2 Práticas escolares inclusivas para pessoas com surdez: entre o dito e o não dito

4.1.2.2.1 Comunicação com a família e na escola

Quando perguntada sobre a sua comunicação com a escola e a família, Iara nos diz:

Quando eu era criança, eu já nasci surda. Papai e mamãe também eram surdos. Nós nos comunicávamos muito bem, então foi muito fácil. (Excerto 03 EI01).

A identificação de Iara com sua família surda possibilitou que a comunicação fosse bem desenvolvida entre eles. O fato de todos falarem a mesma língua possibilitou que Iara tivesse sua entrada na linguagem e se constituísse como sujeito de linguagem, em um processo que para ela parece ter sido fácil, acessível, simples e descomplicado. Tal fato demonstra que a relação facilitada com LIBRAS, proporcionada pela convivência e adesão da família à aprendizagem de LIBRAS, sustentou em Iara uma proficiência em LIBRAS que trouxe repercussões positivas em sua vida escolar.

Sobre as características de sua comunicação com os colegas na escola. Ela relata:

Tinha amigos, sim, mas eu tinha que escrever, porque eu tinha amigos ouvintes. Às vezes ensinava LIBRAS para eles, às vezes escrevia. E a gente ia se comunicando. (Excerto 04 EI01).

Ainda falando da comunicação com os colegas na escola, Iara conta:

Preciso do intérprete para entender. Mas junto com o surdo, quando estou estudando em grupo, só com surdo, fica mais fácil. Fica mais rápido aprender. (Excerto 05 EI01).

No excerto 4, revela-se o fato de Iara conviver no ambiente escolar com crianças surdas e crianças ouvintes e que, para melhorar a comunicação, utilizava-se da escrita. O surdo que tem conhecimento da língua portuguesa pode se comunicar com o colega e com o professor ouvinte por meio da escrita de bilhetes, uma prática ainda comum, entre ouvintes e surdos com proficiência em língua portuguesa. Tal prática caracteriza a possibilidade de o surdo que sabe escrever português se constituir aluno em uma escola onde não exista intérprete.

O fato de Iara estar disponível para ensinar LIBRAS, mesmo reconhecendo que a língua portuguesa é usada pela maioria da população escolar, denota uma vontade de fazer com que LIBRAS seja uma língua mais conhecida e usada. Acreditamos que isso ocorra pela constituição psíquica promovida pelo uso de LIBRAS e do valor positivo atribuído à LIBRAS na sua família surda.

No excerto 5, fica explícito que, mesmo tentando uma comunicação com os ouvintes, às vezes, há uma dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes na escola, que precisa ser mediada pelo intérprete. Os surdos sabem LIBRAS e se comunicam em LIBRAS. Os ouvintes sabem português e se comunicam, principalmente, pela oralização. Em suas palavras, Iara sugere que a relação entre surdos e ouvintes, na escola, não é tranquila, é uma relação que causa conflito.

O dizer “estudando em grupo, só com surdo, fica mais fácil” nos remete à ideia de que o processo de identificação é importante no processo de aprendizagem. Para esclarecer isso, podemos recorrer a Lebrun (2008), que afirma que, do ponto de vista da psicanálise lacaniana, o mais importante é compreender mais de perto o funcionamento do sistema dos significantes como um funcionamento marcado por uma negatividade e por uma descontinuidade: há uma distância entre um significante e outro e, nessa distância, marca-se um vazio. Nossa entrada na linguagem é afetada por esse modo de funcionamento, que inclui a descontinuidade significante. O sujeito falante é um sujeito dividido pelo funcionamento da linguagem, pois ao ser atingido por essa descontinuidade, torna-se barrado e marcado pelo inconsciente. Essa marca parece ser potencializada na aprendizagem de duas línguas, como no caso da educação de surdos.

4.1.2.2.2 *Primeiro contato com a escola*

Ao responder o questionamento sobre o seu primeiro contato com a escola, Iara diz:

Fui crescendo e fui para a escola na AFADA, onde havia mais surdos e onde eu aprendi palavras...
Quando eu estive na AFADA, eu tive atendimento com fonoaudiólogo, porém foi pouco tempo. Depois eu parei. (Excerto 06 EI01).

Mesmo no seio de uma família surda, Iara frequenta a AFADA, que não é uma escola, mas, sim, uma instituição criada para o atendimento da população surda e que tem como objetivo a reabilitação da audição e da linguagem por meio da abordagem oralista de atendimento da pessoa com surdez. O fato de Iara, mesmo tendo LIBRAS como sua primeira língua, ter sido levada para a AFADA, mostra que sua família estava, à época, constituída por certo imaginário social de que os surdos deveriam ser oralizados. Levar Iara para o atendimento na AFADA legitimava esse imaginário. Contudo, o que parece é que a família percebeu que o atendimento oferecido não ia ao encontro daquilo que esperavam de formação para a filha e acabaram por retirá-la da instituição e deixá-la na escola regular, como Iara relata nos excertos seguintes:

Meu professor sabia LIBRAS. Meu primeiro professor sabia LIBRAS.
Os alunos (surdos) a partir da segunda série tinham intérprete, e os estudos transcorreram bem. (Excerto 07 EI01).

Os pais de Iara, ao procurar atendimento pedagógico e clínico para ela, acabam entrando em contradição, num primeiro momento, matriculando a menina na AFADA. Todavia, mesmo oscilando entre o oralismo da AFADA e o gestualismo vivenciado na família, os pais de Iara se mostram muito seletivos ao escolher uma escola, priorizando a instituição que ofertou um professor que fosse proficiente em LIBRAS. A família de Iara parece ter sido influenciada pelo discurso corrente e forte que valoriza o oralismo, porém mostrou ter consciência da necessidade do contato de Iara com um professor surdo ou um professor ouvinte, proficientes em LIBRAS, para seu processo de alfabetização. Segundo suas palavras, essa escolha resultou em sucesso, já que, desde o início de sua escolarização, vem alcançando um bom desempenho.

Ainda falando sobre sua primeira experiência escolar, Iara conta que:

Na escola da prefeitura era inclusão. Foi normal a minha vida escolar. Foi normal. Eu desenvolvia tranquilamente nos estudos. (Excerto 08 EI01).

Iara faz uso da palavra *inclusão* para caracterizar o modelo de atendimento oferecido na escola regular, o atendimento do intérprete educacional, que caracteriza a escola como inclusiva: “Na escola da prefeitura era inclusão”. Essa fala de Iara traz, como efeito de sentido, toda uma construção social baseada em documentos e leis que orientam e prescrevem, desde a década de 1990, a abordagem inclusiva no atendimento das crianças surdas. Mesmo vivenciando as práticas escolares que não são inclusivas, percebe-se que os discursos presentes nos documentos e nas leis influenciam o discurso da escola, constituindo o imaginário do aluno surdo como se a inclusão estivesse acontecendo no ambiente escolar.

O recorte teórico sobre inclusão, neste trabalho, orienta um diálogo entre a educação e a psicanálise como uma possibilidade de discussão do processo de inclusão em nossas escolas. A temática inclusão não aparece ao acaso e precisa ser contextualizada para sua melhor compreensão. O surgimento da proposta inclusiva está fortemente influenciado pelas realidades educacionais contemporâneas e sua origem histórica, atrelada à psicanálise, à luta pelos direitos humanos, à pedagogia institucional e desinstitucionalização manicomial, como aponta Mrech (1999). Outro aspecto importante a considerar nas contribuições advindas da psicanálise é a constituição do sujeito, via linguagem, e a participação do outro nesse processo de construção, uma participação determinada pela cultura. A ideia de inclusão é complexa, envolve não apenas os aspectos da escola, mas principalmente aspectos vinculados a um processo de mudança que envolve toda a nossa sociedade e cultura. A escola ainda se configura como uma instituição social que reflete as relações excludentes vivenciadas no ambiente social e cultural, sem efetivamente conseguirmos transformá-las.

Mrech (1999) nos aponta que a ligação do sujeito com o seu contexto social é de tal ordem que não há como separar onde o sujeito começa e o contexto social termina. Faz-se, portanto, necessário conhecer o contexto social, a situação ou ambiência onde o sujeito se encontra imerso. O conceito de situação possibilita a construção de uma crítica às concepções que privilegiavam apenas o indivíduo como fator determinante do processo educativo ou histórico social. Tal conceito revela a importância dos contextos sociais, assim como a família e a escola, como elementos estratégicos, transformadores da cultura, da sociedade e dos

sujeitos. Nessa direção, Mrech (1999) defende a ideia de que, na inclusão, o problema não está no fato de o sujeito ser incluído, mas na maneira como ele e sua deficiência são concebidos em seu ambiente social. Na inclusão, é preciso reconhecer a especificidade do sujeito, entendendo que o processo de desenvolvimento humano se encontra alicerçado no contexto social onde ele se encontra inserido. Enfim, características que são, ainda, pouco desenvolvidas no ambiente escolar pesquisado.

4.1.2.2.3 Prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS

Ao falar das disciplinas e conteúdos trabalhados na escola, dos quais ela gosta, Iara diz:

Sempre ele (professor de inglês) dá um trabalho. A gente treina, faz a lista de exercícios, faz tradução do inglês para o português. Do português para o inglês. Na prova também, os exercícios são muitos legais. Eu gosto da aula de inglês. (Excerto 09 EI02).

Esse relato descreve um modelo de processo de ensino que é bastante empregado para se trabalhar com o inglês. A escola ainda apresenta um modelo tradicional de educação. Então, o que parece fazer diferença no gosto de Iara pela disciplina tem a ver com a relação positiva que se estabelece entre o professor e a aluna na aula de inglês. Percebe-se uma identificação de Iara com o professor de inglês, o que traz como consequência para seus estudos uma relação positiva com a aprendizagem desse idioma. Outro aspecto a ser considerado na identificação de Iara relaciona-se com o fato de que é próprio de qualquer adolescente desejar aprender uma língua estrangeira. É possível que essa empatia com a aprendizagem de outras línguas advinha da vivência em um ambiente bilíngue, principalmente no seio da família, lugar em que surdos e ouvintes têm uma convivência harmoniosa, no que tange à comunicação.

Ao falar sobre a disciplina e os conteúdos da escola, Iara apresenta a matemática como uma disciplina difícil de aprender, relatando o seguinte:

É preciso explicar mais... matemática é livro. Por mais que explica... Parece que a hora que explica e vai fazer os exercícios é muito difícil... Eu sinto uma dificuldade maior em aprender os conteúdos... Você lê, copia o exercício, responde. Falta mais

explicação. Fica difícil para você perceber... Se explicasse mais seria mais fácil de compreender o conteúdo. Faz um exercício, passa para o outro sem fazer a ligação de um com o outro, aí fica mais difícil compreender o conteúdo. (Excerto 10 EI02).

Quando Iara fala “matemática é livro” está explicitando a dificuldade que o professor tem de relacionar o conteúdo da matemática com a vida cotidiana. Relata que o professor não consegue demonstrar para o aluno o quanto essa disciplina é importante para compreendermos conteúdos simples e também os conteúdos mais complexos. O modelo de prática pedagógica utilizado pelo professor de Iara é muito tradicional. Iara denuncia que a forma como é ensinada a matemática não consegue fazer com que os alunos entendam a ligação de um conteúdo com o outro, enfim está fragmentada. E a falta de conexão dos conteúdos com um uso prático a distancia mais ainda da possibilidade de adquirir o seu conhecimento.

Iara faz uma crítica sobre as características da prática escolar e, como efeito de sentido, traz para si, em função da surdez, a responsabilidade de não aprender quando diz: “Eu sinto uma dificuldade maior em aprender os conteúdos...”. Essa prática escolar descrita pela aluna em sua experiência escolar leva a uma reflexão de que esse problema não é vivenciado apenas pelo aluno surdo. A qualidade ou a falta de qualidade da maneira como o professor trabalha as disciplinas e os conteúdos parece estar afetando a aprendizagem de todos os alunos envolvidos (alunos surdos e alunos ouvintes).

Ao falar da sua relação com o intérprete educacional e do papel do intérprete em seu acesso aos conteúdos escolares, temos:

Converso com o professor, mas sempre preciso pedir ajuda para intérprete. Chamo o intérprete para explicar o que eu quero. Aí... por exemplo do conteúdo. Aí o intérprete fala assim... Eu chamo o intérprete e peço para perguntar para o professor como é isso aqui, para o professor poder me falar... Sempre o intérprete está interferindo nessa relação. É muito difícil... Todas as vezes que vou comunicar com o professor preciso da ajuda do intérprete. (Excerto 11 EI02).

Na sala de aula, eu preciso esperar o professor passar o conteúdo e depois o intérprete me passar. Isso demora. Até que eu tenha esse retorno eu acho demorado. Às vezes é ruim. (Excerto 12 EI01).

Eu gosto muito do intérprete. Porque aí há a comunicação na LIBRAS, só que tem que ter paciência... O surdo gosta muito do intérprete... A minha vontade é que tivesse só a sala de surdo... Professores surdos porque não tinha essa de cortar conteúdo. Acho que seria mais fácil. Porque até que eu chamo o intérprete... O

professor está falando.. O intérprete interpretando... É complicado... A aula demora mais. Agora, se fosse uma aula só para surdos e todos falassem LIBRAS... Teria um melhor aprendizado e desenvolveria melhor a dinâmica da sala de aula. Há uma perda de tempo até que o professor passa (o conteúdo) para o intérprete interpretar... Então não tem essa comunicação direta com o professor. Se todos usassem LIBRAS seria mais fácil. (Excerto 13 EI02).

O que se vê nos excertos 11, 12 e 13 é que o trabalho do intérprete parece despertar em Iara um sentimento de ambivalência. As práticas escolares vivenciadas por ela, em que o intérprete aparece como uma espécie de único mediador entre a aluna surda e o conhecimento, é marcado pelo gostar do intérprete e pela importância de o intérprete favorecer o acesso aos conhecimentos ensinados na escola. Em seus dizeres, há uma reivindicação indireta de uma aula, uma escola, que favoreça a aprendizagem de forma mais significativa. Mesmo reconhecendo a importância do trabalho do intérprete, a aluna percebe que as condições de seu trabalho não são favoráveis ao aprendizado. Iara parte dessa reflexão para expor a necessidade de aulas direcionadas a alunos surdos. A reivindicação de uma concepção de inclusão que necessariamente reconheça a diferença, o que não se efetiva nas práticas escolares atuais.

Outro aspecto a considerar é a noção de tempo. Para Iara, o processo de interpretação demanda um tempo que, para ela, é tido como “demorado, complicado, às vezes ruim”, concluindo a mediação como uma perda de tempo: “Há uma perda de tempo”.

A palavra *demorado* nos remete aos significados de “moroso”, “tardio”, “lento”, “vagaroso”, “complicado”, produzindo um efeito de sentido que explicita o sentimento de que o trabalho do intérprete, para ela, pode causar danos à qualidade de aprendizagem escolar. Iara demonstra perceber que, para o intérprete, é muito difícil dominar todos os conhecimentos prescritos no currículo escolar. Pensando assim, ela tem razão ao dizer que a relação direta com o professor poderia favorecer um acesso mais aprofundado dos conteúdos escolares.

Com relação às abordagens de educação inclusiva e educação bilíngue (ambiente bilíngue), transparecem, nos dizeres de Iara, as seguintes considerações:

Na inclusão é muito difícil a comunicação. Porque nem todos sabem LIBRAS. Professor vai explicar o conteúdo, e é difícil. Passa pelo intérprete, e o aluno surdo acha que a comunicação deve ser mais rápida com LIBRAS. Isso combina. Se fosse ambiente bilíngue e todos soubessem LIBRAS seria mais rápido. Se todos tivessem o mesmo olhar e soubessem LIBRAS. (Excerto 14 EI01).

Eu quero ter ambiente bilíngue... Se fosse bilíngue o professor saberia LIBRAS. Seria melhor. A experiência é de que, se no futuro existir uma escola bilíngue, tudo ia ser bem melhor. Eu quero ter uma escola bilíngue de verdade. Mas eu sempre acho que surdo e ouvinte é importante para desenvolver um ambiente bilíngue. (Excerto 15 EI01).

O desejo da educação bilíngue atravessa os dizeres de Iara, o que pode ser entendido por sua experiência pessoal de convivência harmoniosa entre surdos e ouvintes em sua família. Advém, ainda, do discurso corrente em estudos sobre a educação para pessoas surdas com abordagem bilíngue. As leis e orientações curriculares produzem em Iara um imaginário que não corresponde à realidade da escola na qual ela estuda. Em sua escola, a comunicação entre surdos e ouvintes está restrita ao trabalho do intérprete.

O modelo bilíngue para a educação de surdos, explícito na Lei n. 10.436, de 24/4/2002, comparece como algo, aparentemente, simples (BRASIL, 2002). Segundo essa lei, o modelo bilíngue deve priorizar o acesso a duas línguas: a primeira língua (L1) – a Língua de Sinais/LIBRAS –, utilizada na comunicação entre os pares e no acesso ao desenvolvimento global, visto que é percebida como uma verdadeira língua, e a segunda língua – língua oral ou escrita –, como meio de integração à sociedade ouvinte, no caso do Brasil, a língua portuguesa (L2). Entretanto, na prática, percebe-se que bilinguismo e educação bilíngue são conceitos complexos, difíceis de serem colocados em prática no âmbito da escola.

Os autores Harmers e Blanc (2000), Wei (2000) e Megale (2005) colaboram com a compreensão dessa complexidade quando apontam que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional, apresentando seis dimensões necessárias para sua definição, as quais já foram apontadas anteriormente, mas são reproduzidas aqui para facilitar a compreensão: 1) competência relativa; 2) organização cognitiva; 3) idade de aquisição; 4) presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; 5) *status* das duas línguas envolvidas; e 6) identidade cultural. Tais dimensões não se concretizam no trabalho oferecido pela escola aos alunos surdos da escola.

Corroborando a afirmação desses autores, citamos como exemplos as seguintes situações: em relação à competência relativa, a maioria dos alunos surdos desenvolve proficiência em LIBRAS, tendo uma dificuldade de aprender o português, o que afeta de forma negativa o desenvolvimento do bilinguismo, com relação à idade de aquisição do bilinguismo, apenas a participante Iara desenvolveu o bilinguismo durante a infância. Os

outros participantes desenvolveram ou ainda estão em processo de aprendizagem das duas línguas, mesmo já estando na fase da adolescência; com relação à presença de indivíduos que se comunicam por sinais, a escola também falha, pois apenas o intérprete e mais um professor têm proficiência em LIBRAS; no quesito *status* entre as línguas, percebe-se que a LIBRAS recebe um *status* secundário em relação ao português, caracterizando o bilinguismo subtrativo, no qual ocorre a desvalorização da LIBRAS como L1 das pessoas surdas que frequentam a escola; no que tange às categorias da educação bilíngue, pode-se considerar que as características da educação ofertada pela escola aproximam-se da segunda categoria, na qual a instrução é dada primeiramente em L1 (LIBRAS), e os alunos aprendem a L2 (português) até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos. É preciso ainda dizer que a proposta bilíngue, na escola estudada, é concebida e trabalhada como uma necessidade dos alunos surdos. Os alunos ouvintes, em sua maioria, não aprendem LIBRAS como L2.

Iara se configura como uma aluna que teve LIBRAS como sua língua materna. Tal experiência a tornou uma referência na instituição escolar como alguém que, proficiente em LIBRAS, tem uma atitude de cobrança em relação a uma melhoria da comunicação entre professor, aluno, intérprete e conhecimentos curriculares transmitidos pela instituição. Principalmente no que tange à valorização da LIBRAS, como uma segunda língua, e à necessidade de construção de um ambiente bilíngue na escola. Iara demonstra uma atitude crítica em relação a esse discurso sobre inclusão que não se configura na prática da escola.

Realizadas as análises da participante Iara, passaremos, a seguir, a apresentar e analisar o discurso do participante Dinho.

4.1.3 Dinho: Algo errado, eu não ouço... Sou especial!

Dinho é um jovem de 21 anos e cursava o 8.º ano do ensino fundamental no momento da pesquisa. Nasceu surdo em uma família de ouvintes; é o único participante cuja família desconhece a causa da surdez.

A família parece não ter conseguido lidar com a surdez de Dinho, tanto que ele relata que, na infância, não tinha boa comunicação com os familiares. Eles falavam (oralizava) com ele apontando as coisas e pronunciando as palavras, e aquilo não fazia o menor sentido para ele. Isso o deixava bastante irritado e frustrado. Na infância, a família optou por matriculá-lo

na AFADA, uma instituição que, como já mencionado, valoriza a abordagem oralista do atendimento ao surdo. Dessa experiência ele nos conta: “Mas lá era só oralismo. Copiar, e era tudo ruim”.

Dinho começou a aprender LIBRAS por volta dos 14 anos. Nesse mesmo período, foi matriculado em uma escola com intérprete, quando estava na 5.^a série. Com o passar do tempo, a mãe e os irmãos foram aprendendo LIBRAS, mas o pai não. Recentemente, houve a separação do casal, e Dinho ficou morando com o pai, enquanto a mãe constituiu nova família.

Com relação a sua entrada na escola, antes de aprender LIBRAS, ele relata que foi bastante complicado, o que o fez repetir várias vezes as séries iniciais do ensino fundamental. Agora, com 21 anos, está cursando o 8.^o ano do ensino fundamental. Após aprender LIBRAS, seu aproveitamento escolar melhorou, mas relata: “Às vezes é tudo muito rápido, e eu falo: Calma! Eu preciso de paciência para perceber, copiar, ver e compreender os conteúdos!”, demonstrando que, ainda hoje, tem dificuldade de acompanhar o trabalho que o intérprete educacional realiza no âmbito da sala de aula. O modelo de inclusão é inadequado, porém, ele toma para si, como se o problema fosse só dele.

4.1.3.1 Percepção da surdez

Ao responder ao questionamento de como se percebeu surdo, Dinho diz:

Eu nasci... Eu tinha mais ou menos uns 6 anos. Eu percebo surdo. Eu percebi que não ouvia nada. As pessoas falavam, falavam. Que é isto?! Isto está errado! Eu sou surdo! Eu não ouço! (Excerto 01 ED01).

O participante Dinho relata a percepção da sua surdez como marca de seu nascimento no mundo. Como se ele mesmo não existisse antes de sua percepção da surdez. Parece que estava imerso em um mundo de palavras, falas que não lhe faziam sentido. Mergulhado nesse mundo e sofrendo pela falta de comunicação que se estabelecia entre ele e a família, ele percebeu a sua surdez e a sentiu como algo que o colocaria na condição de ser diferente, diferença como marca de uma relação desigual entre surdos e ouvintes; ele percebia o surdo como o lado mais fraco dessa relação, da minoria, portanto, considerado “errado”.

Parece que seu processo de identificação como surdo foi doloroso, assustador: “Que é isto?! Isto está errado!” A forma como a surdez é tratada pela maioria ouvinte, que influencia o modo como a família lidou com a surdez do menino, contribui para que Dinho perceba que a surdez é um fato que foge ao esperado, enfim não é desejada que ocorra, é um erro! A exclusão da diferença tem sua origem justamente nesse aspecto. Se a sociedade valoriza o dito normal – conforme o conceito de normalidade já abordado –, aquele que apresenta uma diferença é muitas vezes marcado como errado. Errado entendido incorreto, defeituoso, que não chega a ser o que devia, como bem nos aponta os dizeres de Dinho.

4.1.3.2 Práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas: entre o dito e o não dito

4.1.3.2.1 Comunicação com a família e a escola

Respondendo ao questionamento sobre sua comunicação na escola e na família, Dinho relata:

Quando eu nasci, nasci surdo. Aí o papai levou um susto. Você não ouve... Você é diferente, precisa aprender LIBRAS. Mas onde? Como treinar LIBRAS? Ele só me ensinava a copiar palavra. (Excerto 02 ED01).

O pai de Dinho fala sobre a necessidade da aprendizagem da LIBRAS, porém a prática é bem diferente. Em seu lugar, a família oferece a Dinho o tratamento de reabilitação auditiva e da fala. Essa opção de oralização dificultou o seu aproveitamento em suas primeiras experiências escolares e da construção dos significados às coisas, principalmente pela falta de proficiência em LIBRAS. A tentativa de comunicação do pai com Dinho se deu por meio da escrita de nomes que ele escrevia e passava para o filho copiar, uma tentativa frustrada, já que o menino poderia até copiar, mas aquela atividade não lhe fazia sentido, visto que o significado das palavras ainda não faziam parte do universo de conhecimento dele, como ele bem coloca: “Ele só me ensinava a copiar palavra”.

Ainda sobre sua comunicação na infância, Dinho conta, no excerto abaixo, outra tentativa de lhe ensinar uma língua sem levar em conta a importância do significado das palavras no processo de aquisição de uma língua:

Passado, quando eu era criança... Era mais ou menos, porque eles falavam oralmente. Eu era surdo. E eles ficavam apontando as coisas. (Eu perguntava) O que é isso? (Eles respondiam). É isso aí!! Eu surdo não entendia muito bem. Não tinha uma boa comunicação. Aí, todas as crianças... Era difícil... Eles falavam oralmente. Eu era surdo. Eles falavam, mas eu não entendia. Não houve comunicação. Muito difícil. Eu ficava bravo!! Ô, meu Deus, como vai ser isso... Eu sentado percebendo aquilo. Só no meu canto. Os meus amigos eram ouvintes. Falavam muito e eu ficava sentado observando aquela situação. (Excerto 03 ED01).

Dinho se constitui, também, no discurso do ouvinte. Ele não se comunica bem do ponto de vista do ouvinte, porque ainda não desenvolveu proficiência em uma língua. A criança surda só pode se comunicar a partir do momento que ela desenvolve proficiência em uma língua. A família de Dinho tentou desenvolver a linguagem a partir da língua falada. Para adquirir a língua falada, a criança precisa ouvir; parece que, por falta de conhecimento e informação, a família negou a surdez de Dinho e acabou dificultando sua possibilidade de desenvolver uma língua, deixando o menino bravo. Defende-se aqui a ideia de que nos tornamos sujeito com a nossa entrada na linguagem; não é de admirar que a palavra *bravo*, nesse caso, parece nos remeter ao significado de animal não domesticado, selvagem. Os amigos falavam muito, mas para ele todas aquelas palavras não faziam o menor sentido e isso o fazia ficar só em seu canto, o que denota uma situação de exclusão.

Dinho relata que sua comunicação com a família melhorou bastante quando eles resolveram aprender LIBRAS:

O pai não sabe LIBRAS. Os irmãos sabem... Os quatro sabem... [O pai] fez cópias do dicionário (de LIBRAS), deu para os irmãos aprenderem LIBRAS. Eles sabem um pouquinho. Dá para comunicar comigo... Eles (os irmãos) fizeram curso. O papai chamou e fomos lá para aprender LIBRAS juntos. Aí foi fácil... Nós aprendemos, foi rápido... Tem um (dos irmãos) que sabe mais. (Excerto 04 ED01).

Mesmo não conseguindo aprender LIBRAS, o pai de Dinho estimulou que ele e os irmãos aprendessem juntos. O próprio pai disponibilizou cópias de dicionário e chamou todos para fazerem o curso. Em um primeiro momento podemos dizer que o pai de Dinho, talvez pelas dificuldades de desenvolver a oralização do menino, tenha, por influência da escola, percebido que a LIBRAS poderia ser um caminho para ajudá-lo a desenvolver a linguagem e os estudos. Em um segundo momento, podemos notar a sensibilidade do pai em fazer com que os irmãos se unissem; com todos aprendendo ao mesmo tempo, ficou mais fácil colaborar com a aprendizagem de Dinho e ampliar sua possibilidade de comunicação com a família.

4.1.3.2.2 *Primeiro contato com a escola*

Ao ser questionado sobre as características da sua primeira escola, Dinho nos conta:

E eu estudei na AFADA também. Mas lá era só mais oralismo. Copiar e era tudo ruim... Reclamava... Sempre a mesma coisa. (Excerto 05 ED01).

Esse fragmento do dizer do Dinho denuncia que, mesmo em tempos de uma proposta de educação inclusiva, que tem como perspectiva a educação bilíngue para o atendimento do aluno surdo, ainda é muito comum as atividades escolares para as pessoas surdas estarem permeadas de outras concepções e propostas educacionais. Nesse caso, o oralismo, que, desde o ano de 1960, vem sendo questionado pelos métodos que valorizam a língua de sinais. A AFADA compareceu na fala de Dinho como uma instituição que trabalha com a reabilitação da audição e da fala. Ele passou por essa experiência, porém, não demonstrou uma atitude passiva: “Reclamava”. Mesmo com todos os impedimentos de sua comunicação, ele percebia que aquele atendimento não era bom, era repetitivo, lembrando-o do que vivera em sua família quando tentaram lhe ensinar as palavras, sendo que elas não lhe faziam sentido, pelo fato de ele não ter desenvolvido uma proficiência na língua.

Outro dizer significativo de Dinho é “Sempre a mesma coisa”, pois nos remete a pensar que o aluno tem uma percepção bastante crítica em relação à situação que ele vivenciou na escola. Por mais que se discorra e se proponha a mudança em educação, na educação especial, a mudança ainda não veio, ela não chegou ao espaço da escola como algo que poderia quebrar com a rotina, com a repetição. Os alunos surdos que esperam ansiosos que sua língua seja valorizada pela educação escolar ainda vivenciam um predomínio da oralização e uma “hegemonia” da língua portuguesa.

Busca-se em Casa-Nova (2011) uma ajuda teórica para melhor entendermos que, na sociedade majoritária, a integração social das diferenças culturais e sociais mais contrastantes é fundamental ao equilíbrio das sociedades majoritárias (no caso os ouvintes); contudo, tal integração subentende, frequentemente, a perda das características culturais consideradas ameaçadoras ou radicalmente diferentes que são apresentadas pelo grupo minoritário (no caso, os surdos). Para a AFADA, integrar o surdo parece, então, uma tentativa de despojá-lo

de suas diferenças para transformá-lo em um sujeito mais próximo daquilo que é valorizado pela norma, enfim o mais próximo do ouvinte.

Ainda sobre sua experiência na AFADA, Dinho depõe:

Ligaram para o meu pai chamou. Fizeram reunião. Explicou. O meu pai falou: Você tem que estudar... Copiar direitinho... Fazer as atividades. Não podia copiar errado, tinha que fazer tudo certo... Eu fiz a primeira série três vezes... (Excerto 06 ED01).

Os dizeres de Dinho no excerto 6 nos remetem às características da relação entre a escola e a família. Ele nos conta que a escola chamou o pai para uma reunião. Parece que Dinho não estava bem adaptado à escola, era uma criança que apresentava dificuldade de aprendizagem. Podemos supor que se tratava de problemas de comportamento também. Dinho coloca em xeque a qualidade da educação oferecida pela escola como também a falta de sensibilidade do estabelecimento em tratar a surdez como uma diferença. Tanto que o efeito de sentido advindo dessa participação do pai na escola veio como uma correção: “Não pode copiar errado, tinha que fazer tudo certo”. O resultado dessa dificuldade da escola em lidar com a surdez como uma diferença e, que, portanto, precisava ser trabalhada com diferentes formas para favorecer o acesso de Dinho aos conhecimentos do currículo escolar, fez com que ele não conseguisse êxito em sua escolarização. Como ele mesmo afirma: “Eu fiz a primeira série três vezes”.

Ainda sobre as características de sua experiência na escola, Dinho nos relata nos dois excertos a seguir a dificuldade em acessar os conteúdos escolares:

Eu não conseguia desenvolver... Eu perdia... Sempre na 4.^a série... Não conseguia desenvolver. (Excerto 07 ED01).

Às vezes eu acho o trato assim, difícil. Às vezes é tudo muito rápido e eu falo: calma. Eu preciso de paciência para perceber o conteúdo, copiar, ver. Passa tudo muito rápido e quer que eu copie rápido. Não é assim. Tem que ter o momento certo. (Excerto 08 ED01).

A frase “Eu perdia” e os substantivos “trato” e “paciência” apontam para questões advindas da relação entre surdos e ouvintes. O modelo de escola que se apresenta é formado com base na exclusão do surdo, porque privilegia a parcela majoritária de sua população, que é ouvinte. Sá (2006) mostra que, mais do que privilegiar, as interpretações baseadas na cultura

majoritária ouvinte exercem uma imposição subjetiva (às vezes até objetiva) sobre a identidade dos surdos, sobre sua subjetividade, sobre sua autoimagem, enfim, poderes são exercidos para influenciá-los a perderem sua identidade de surdo. Fato que colabora para causar nele um sentimento de perda, de uma relação considerada difícil, entre surdos e ouvintes, além da necessidade de desenvolver uma capacidade de “suportar os males e incômodos sem queixume e sem revolta”.

Outro fragmento da entrevista de Dinho alerta para a maneira como era tratada a aprendizagem da língua para as crianças surdas na escola em que estudou:

Me mandava escrever. Escrever certo... E comparava. Está errado o que você fez. Apaga! Faz de novo! Eu não entendia! Como? (Excerto 09 ED01).

Os verbos *mandar* e *comparar* marcados nas frases de Dinho nos leva a perceber que, mesmo não havendo um ensino significativo da língua (LIBRAS e, principalmente, da língua portuguesa), a escola cobra do aluno surdo uma escrita “correta” do português. O português ensinado na sala de aula não vai oferecer a Dinho a possibilidade de desenvolver proficiência na língua portuguesa – o tempo de ensino da disciplina é pouco, o currículo que vem para ser cumprido, complexo. Se ele não apresenta o domínio desde as séries iniciais na aprendizagem da língua portuguesa, precisa da oferta de um momento específico para aprendê-la. Esse é um processo que vai demorar, demandar um tempo, e que vai depender de suas próprias experiências e da vontade própria para escrever, além de um profissional que tenha boa formação. Escrever na estrutura da língua portuguesa, corretamente, demanda tempo, esforço. É um aprendizado.

Aí o vovô, pai do meu pai, piorou a situação. Ele falava que não gostava de LIBRAS. Disse que eu tinha que trabalhar... O pai deixava o material (da escola) e mandava eu ler... Ler como?! (Excerto 10 ED01).

O dizer de Dinho “O vovô falava que não gostava de LIBRAS” sugere que o seu avô estava influenciado pelo discurso de que a pessoa surda é capaz de desenvolver a linguagem oral. Ele acaba por induzir o seu filho, pai de Dinho, a entrar em conflito em relação à escolha da LIBRAS como forma de comunicação com Dinho. Seu receio era que ele não obtivesse sucesso na escola e, por essa razão, instigava o pai de Dinho a ensinar-lhe um trabalho.

Como o pai e o avô são mecânicos, ele acaba trabalhando na oficina do pai como ajudante. A posição negativa do avô em relação à Libras faz com que o pai volte a cobrar de Dinho uma leitura de textos, sendo que ele ainda não tinha proficiência em português. Toda essa situação parece tê-lo levado a uma volta ao passado, quando ainda frequentava as aulas da AFADA.

O dizer de Dinho “Ler Como!?” incide nele, produzindo a percepção de que sua experiência escolar e seu pouco conhecimento de LIBRAS ainda não lhe haviam possibilitado a construção dos significados das palavras para ele. Assim, como ler algo vazio, sem significado para ele?

4.1.3.2.3 Prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS

Sobre a experiência na escola, Dinho relata:

Às vezes só ri de mim. E eu não sei... Eu fico triste... Eu vou embora. Não sei o que está acontecendo. O papai fala: pensa!! Pensa que está com dificuldade, se está fofocando... Reclamando... Sei lá... Às vezes está me excluindo... Eu não sei... Eu não gosto! Ouvinte!? Parece que quando é pequeno é amigo... Vai crescendo... começa a reclamar... Eu prefiro ficar mais só. Eles reclamam, porque eu não saber me comunicar... (Excerto 11 ED01).

Não tinha comunicação. Eu era surdo. Sozinho. Não tinha comunicação... Eu não ouvia nada, ficava ali calado. Não tinha comunicação. (Excerto 12 ED01).

Nesses dizeres de Dinho transparece seu sentimento de não pertencimento ao grupo de alunos ouvintes da escola. Ele se sente alvo de zombarias e gracejos – “Só riem de mim” –, sentimentos esses que são gerados no surdo pelas relações que se estabelecem em um espaço cultural em que existem grupos sociais, como a escola, nos quais essa diferença é marcada pelas relações de poder que se estabelecem entre elas (no caso, a questão da hegemonia da população ouvinte em relação à hegemonia da população surda). Tais relações acabam levando a um sentimento de não pertencimento, gerando um mal-estar na relação entre surdos e ouvintes. Enfim, caracterizam a exclusão que sofrem as crianças surdas no ambiente escolar.

Esse sentimento de exclusão leva Dinho a preferir ficar calado e sozinho, visto que a comunicação dele (surdo) com os demais colegas (ouvintes) não se processa.

Atenuando as difíceis situações que viveu na escola, Dinho diz:

Na terceira série tinha um menino que ficou meu amigo. A gente sentava junto e me ajudava a copiar e a fazer os exercícios. Então na terceira série eu consegui... com esse amigo, eu consegui perceber/aprender... a professora olhava e falava “ficou perfeito o seu exercício”; “pode continuar ajudando” (a professora falava para o amigo). O amigo me ajudava e eu trocava ideias com ele... e o professor dava o visto. Aceitou a situação. (Excerto 13 ED01).

Um dos amigos percebeu que poderia ajudar Dinho e se aproximou dele. Foi um movimento voluntário, não houve o envolvimento ou mesmo uma sugestão de trabalho em grupo, proposto pela professora. Depois da situação instalada e percebendo que a parceria das crianças, uma surda e outra ouvinte, estava favorecendo a aprendizagem de Dinho, a professora aceitou a situação. Ser auxiliado pelo amigo produz uma manifestação de alegria e satisfação de aprender, pois pode trocar ideias com ele. O amigo o ajudou a perceber, aprender e, enfim, ser aprovado para a série seguinte.

Sobre sua experiência na escola atual, ele relata:

Aqui tem um mês. Agora que vou perceber como vou desenvolver... lá estava fácil. Eu percebi que aqui eu vou ter que estudar... Estou achando difícil. Tem que copiar... Estudar e entender os conteúdos. (Excerto 14 ED01).

Dinho faz uma comparação entre a escola antiga e a atual e expõe claramente que, na escola anterior, estava fácil. Nas entrelinhas, aponta uma crítica de que possivelmente a escola não tenha um acompanhamento adequado destinado ao aluno surdo. Os dizeres de Dinho: “Lá estava fácil” e “Estou achando difícil” nos remete a uma reflexão sobre as políticas públicas destinadas aos alunos surdos. São políticas frágeis e desarticuladas. Na escola atual, ele percebe que a estrutura é diferente e que vai ser difícil, que vai precisar investir mais em sua escolarização se quiser aprender e ter um bom aproveitamento. Mostra-nos que há diferenças na forma com que as escolas organizam o atendimento do aluno surdo, e que os alunos percebem e criticam essas diferenças.

Ao falar de como se processa as relações entre professores e alunos na escola, tem-se o seguinte relato:

Às vezes eu acho o trato assim difícil. Às vezes é tudo muito rápido e eu falo: calma. Eu preciso de paciência para perceber o conteúdo, copiar, ver. Passa muito rápido e quer que eu copie rápido... Não é assim. Tem que ter o momento certo. (Excerto 15 ED02).

A palavra *trato* no excerto acima nos remete à ideia de convivência, comunicação e contato. A experiência escolar de Dinho lhe causa um sentimento de dificuldade de lidar com a situação que lhe é imposta no ambiente escolar. Parece que o professor, ao desenvolver as suas atividades em sala de aula, não percebe e não considera que cada aluno tem o seu ritmo e o seu tempo. Ao dizer “Eu preciso de paciência para perceber o conteúdo, copiar e ver”, Dinho revela sua insatisfação com o ritmo de trabalho que poderia servir aos ouvintes, mas não atende ao trabalho pedagógico com os alunos surdos. É possível perceber nesse relato que a escola, ao tentar promover a atividade intelectual no aluno surdo com base em um modelo para o ouvinte, acaba por produzir o contrário. Isso porque o procedimento adotado pelo professor impõe um ritmo que não é o do aluno surdo. A escola, a aula e o professor acabam por homogeneizar aquilo que, por definição, é diferente, ou seja, o ritmo dos alunos surdos e dos alunos ouvinte. Parece haver uma dificuldade no reconhecimento da surdez, no espaço educacional analisado.

Sobre a sua relação com os conteúdos escolares, Dinho nos conta:

Matemática, literatura também são difíceis. Dar opinião. Dentro de mim eu penso diferente. Tem que ter um momento para explicar, momento para eu perceber as disciplinas, momento para compreender o conteúdo da disciplina. Eu preciso ter esse momento. Para eu conseguir aprender aquilo que estão me passando. (Excerto 16 ED02).

Corroborando com o excerto anterior, este dizer de Dinho “Dentro de mim eu penso diferente” nos remete a uma educação segundo a qual a aprendizagem escolar se torna mecânica, não ouve o que o aluno pensa sobre ela nem se interessa por isso. A escola deixa de valorizar o diálogo, como forma de processar aprendizagem. Dentro dele há algo diferente, ele pensa, ele tem uma opinião a qual provavelmente gostaria de explicitar. São muitas disciplinas, são muitos conteúdos, eles são difíceis e, à medida que a escola trabalha

respeitando o ritmo do aluno e considerando sua opinião e saber, ela favorece para que a aprendizagem se torne significativa. O aprender precisa fazer sentido para Dinho. Em seus dizeres, é possível perceber, ainda, que, para o cumprimento do que é pedido, Dinho não pode trabalhar no mesmo ritmo temporal do ouvinte. Tal conclusão fica subentendida pelo uso do substantivo “momento” quatro vezes, que indica a sua preocupação em denunciar que o seu tempo não pode coadunar com uma cronologia apregoada pela escola, pela sala de aula e pelo professor.

Com relação ao papel do intérprete educacional no contexto escolar, ele relata:

Todos os intérpretes foram importantes na minha vida. O papel do intérprete é importante. Todos foram importantes. Agora mesmo eu precisei mudar de escola porque não tinha o intérprete. Eu estava sozinho na sala de aula. Por isso me mudaram para cá. Aqui tem o intérprete e lá não. A melhor coisa é você ir para a sala que tem intérprete. (Excerto 17 ED02).

No excerto, fica evidente que, para uma configuração de escola inclusiva para surdos, é necessária a presença de um intérprete. Esse depoimento confirma que o profissional intérprete, muitas vezes, é o único na escola a ter proficiência em LIBRAS e, por isso, se constitui como o profissional que possibilita o acesso do conhecimento escolar pelo aluno surdo.

Outro aspecto a considerar são os dizeres “Aqui tem o intérprete e lá não. A melhor coisa é você ir para a sala que tem intérprete”. Vindo de uma escola sem intérprete, ele reconhece a importância desse profissional para seu aprendizado e reivindica a presença dele, na tentativa de dar conta de uma expectativa que não é necessariamente sua, mas, sim, advinda da perspectiva do ouvinte.

Nos dizeres de Dinho subjaz a necessidade de refletir sobre a questão: “Quem fala?” Essa ideia de que a escola está mais tranquila por causa da inclusão nos remete ao discurso sobre a perspectiva de inclusão a qual todos estamos submetidos e, em especial, a comunidade escolar. Constituído por esse discurso, Dinho traça um elogio à inclusão, mesmo vivendo uma realidade escolar incompatível com o que seria uma situação de inclusão de fato e de direito.

Sobre as características da escola atualmente, Dinho diz:

Eu estudei e desenvolvi. Hoje está perfeito. Estamos na escola inclusiva e temos surdos e ouvintes na escola. Livres. Legal. Unidos. Eu posso participar... Eu

comunico com ele (intérprete)... Ele sabe responder... A escola hoje para o surdo está mais tranquila por causa da inclusão. Com professor e intérprete. (Excerto 18 ED01).

A escola em que Dinho estudava antes de ser matriculado na escola em que a pesquisa foi realizada não oferecia intérprete e ele parece ter sentido muito dificuldade de comunicação, tanto que considera uma escola com intérprete um lugar perfeito. Buscando o significado do termo *perfeito*, temos: “impecável”, “correto”, “justo”, “íntegro”. Enfim, essa definição de escola inclusiva dada por Dinho produz um efeito de sentido que positiva a inclusão. Tal ideia parece permear as relações nas escolas, produzindo um imaginário entre professores e alunos, segundo o qual a inclusão, tal como apregoada pelos órgãos oficiais, solucionaria os problemas, principalmente aqueles ligados à dificuldade que a escola ainda apresenta de lidar com a diferença e o diferente.

Dinho se configura como um aluno que percebeu, desde muito cedo, a experiência da surdez como uma marca que o diferenciava radicalmente das outras pessoas; ele mesmo assume a surdez como algo doloroso, assustador. É o participante que consegue, claramente, descrever o sentimento de exclusão. Ele sofre a influência da família que teve uma dificuldade enorme de lidar com a sua surdez. Dinho demonstra, frente à situação vivenciada, uma atitude de defesa ao reclamar e apresentar um comportamento não adequado para a escola – ele não se mostrava conivente com o que a escola determinava como educação para ele. Sua identificação com LIBRAS possibilitou o desenvolvimento da comunicação, bem como a melhoria do desempenho acadêmico.

Concluindo as análises do participante Dinho, na sequência será apresentada a história de Beto.

4.1.4 Beto e a sua surdez como herança paterna

À época da pesquisa, Beto é um adolescente de 18 anos, cursando o 8.º ano do ensino fundamental. Há a suspeita de que sua surdez tenha sido adquirida em função de herança genética do pai, que também é surdo. São quatro filhos: três ouvintes e ele, o mais novo, que nasceu surdo.

Mesmo nascendo em uma família que já convivía com a surdez do pai, Beto enfrentou muitas dificuldades até conseguir desenvolver uma linguagem. O pai usava aparelho auditivo

e se interessou em aprender LIBRAS para ajudar o filho em sua comunicação. Beto também usou aparelho auditivo, porém, como nos diz “Eu usava aparelho... Na idade de 9 anos comecei a sentir uma dor de cabeça... Uma dor de cabeça muito forte... Era por causa do aparelho auditivo”. Enfim, ele não se adaptou ao aparelho e demonstra ter se identificado com LIBRAS. Sobre sua comunicação, diz: “Eu aprendi (LIBRAS) com o papai. A mamãe foi treinando com o papai. Não conseguia se comunicar e eu falava: A senhora tem que treinar mais...”.

Beto frequentou a AFADA por uns cinco anos, ao mesmo tempo que também foi matriculado na escola regular, frequentando, pelo menos, três escolas diferentes em seu percurso escolar. Teve dificuldade e acabou repetindo várias séries do ensino fundamental. A primeira série ele fez três vezes, tanto que, com 18 anos, ainda frequenta o 8.º ano.

Beto estuda na escola pesquisada desde a 6.^a série e vem demonstrando um bom aproveitamento, tanto que nesses últimos anos não foi retido e já faz planos para chegar à Universidade – pensa em fazer o curso de Direito.

4.1.4.1 Percepção da surdez

Ao ser questionado em relação a sua percepção da surdez, Beto nos conta:

No passado eu sofri muito porque não conseguia me comunicar. Depois fui desenvolvendo aos poucos. Mas eu já sofri muito pelo fato de ser surdo. É muito difícil. (Excerto 01 Ebe01).

Ainda sobre a percepção de sua surdez, ele diz:

No passado o papai é deficiente auditivo. Meus dois irmãos são ouvintes. Eu sou o terceiro e nasci surdo. Meus irmãos ouvem e eu o caçula nasci surdo. Eu não sei por quê. Eu gostaria de ouvir. (Excerto 02 Ebe01).

O sofrimento de Beto transparece em sua impossibilidade inicial de comunicação com a família. O pai é surdo, porém, adaptado com o aparelho auditivo, desenvolveu a oralização e, então, acabou por não ser uma referência, na infância de Beto, para o desenvolvimento da

comunicação por meio da LIBRAS. Com o tempo, a família foi observando e percebendo a necessidade de oferecer outras formas de comunicação para o menino. Contudo, nota-se, em sua fala, que esse processo de desenvolvimento foi difícil, árduo: “fui desenvolvendo aos poucos”.

O processo de percepção e identificação de Beto como surdo causou-lhe muito sofrimento, tanto que explicita o desejo de ser ouvinte: “Eu gostaria de ouvir”. Mesmo vivendo a experiência da surdez com o pai, a família se mostra despreparada para receber um novo membro surdo.

Ainda sobre a sua experiência com a surdez, Beto diz:

Hoje eu me sinto normal. Eu gosto de surdos e de ouvintes, tenho amigos surdos e ouvintes. O problema do ouvinte é que às vezes ele não consegue se comunicar. Deus quer assim, eu obedeço! É a minha vida. (Excerto 03 EBe01).

Parece que as ações que a família foi desenvolvendo, com o tempo, em relação a como cuidar da falta de comunicação entre eles e Beto melhoraram a maneira como ele vem encarando a sua surdez. Em sua fala, faz uso da palavra *normal* como sinônimo de “costumeiro”, “habitual”, indicando que ele já não sente a mesma dificuldade de lidar com a surdez como antes. Parece ter se familiarizado com o fato de ser surdo. Essa resignação também está presente na fala “Deus quer assim, eu obedeço”, que explicita a sua influência pelo discurso religioso, o qual constrói um imaginário de que as situações por que passamos têm a ver com a vontade de Deus para cada um de nós e de que precisamos aceitar e obedecer.

Outro aspecto verificado no excerto 3 é que Beto transfere o problema da comunicação para o ouvinte: “O problema do ouvinte é que às vezes ele não consegue se comunicar”. Ele desenvolveu a proficiência em LIBRAS, tem amigos surdos com os quais se comunica por meio de LIBRAS. Essa transferência do problema de comunicação entre surdo e ouvinte, no caso de Beto, parece vir da dificuldade que ele encontrou em desenvolver sua oralidade e sua proficiência na língua portuguesa. Ao simbolizar e admitir a surdez – “Deus quer assim, eu obedeço! É a minha vida” –, Beto transfere a responsabilidade da dificuldade de comunicação para os ouvintes, como um estratégia para minimizar o sentimento de culpa em relação a sua surdez.

4.1.4.2 Práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas: entre o dito e o não dito

4.1.4.2.1 Comunicação com a família e a escola

No passado o pai que ensinava. Ele me levava para a associação (ASUL), bem pequenininho. Ele me levava, ele foi me ensinando LIBRAS desde pequenininho. Meu pai fez curso de LIBRAS junto comigo, eu era pequenininho. O pai aprendia e me ensinava, eu ficava encantado com aquilo. Eu aprendi mais com o papai. A mamãe foi treinando com o papai. Não conseguia se comunicar e eu falava: A senhora tem que treinar mais... Eu tenho irmãos ouvintes e eles foram aprendendo LIBRAS e eu a oralizar. Então a gente foi trocando. Eu fazia fono para aprender as palavras, e ela aprendia LIBRAS. Então era uma troca. (Excerto 04 EBe01).

Com o nascimento do filho surdo, o pai parece ter se convencido da importância de aprender LIBRAS. Teve a iniciativa de fazer cursos de LIBRAS e de levar junto o Beto, ainda criança, para aprenderem juntos. Essa atitude do pai favoreceu a identificação e a melhoria da autoestima do menino: “Eu ficava encantado com aquilo”. Podemos inferir que a situação deixou Beto seduzido, cativado, envolvido. Essa experiência tornou-o mais confiante de sua possibilidade de comunicação, tanto que chamava a atenção da mãe em relação à necessidade de ela também aprender LIBRAS. Ao mesmo tempo que se encanta com LIBRAS e percebe a ampliação da sua possibilidade de comunicação, Beto se abre para a oportunidade de, juntamente com os irmãos e com o apoio da fonoaudiologia, aprender a comunicação oralizada.

Sobre sua comunicação na escola, Beto relata:

Tinha um professor surdo que começou a me ajudar. Me ensinar. Eu comecei a desenvolver o nome das coisas. Era um grupo de surdos, eles estudavam juntos. Eles conseguiam se comunicar. Com o ouvinte não conseguia comunicar não. (Excerto 05 EBe01).

Esses dizeres de Beto nos leva a retomar a concepção de que a surdez é uma diferença cultural que contém significação política, construída histórica e socialmente. Nessa visão, uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, naturalmente, a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária, construindo sua identidade assentada principalmente nessa diferença e utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem

(BISOL; SPERB, 2010). A fala de Beto parece nos mostrar que a presença de pessoas com as quais os surdos possam se identificar na escola é fundamental para que haja comunicação e possibilidade de acesso ao conhecimento ofertado no currículo escolar.

4.1.4.2.2 Primeiro contato com a escola

Eu fui bem cedo para a AFADA e fui treinando, melhorando. Lá tinha fono (atendimento fonoaudiológico).

As minhas brincadeiras de quando eu era criança. Tinha amigos surdos na AFADA. Isso era bom para mim. Nós éramos felizes. Com 7-8 anos tinha muitos amigos. Com 13 anos eu comecei a aprender, a ser educado, viver em sociedade. (Excerto 05 EBe01).

Beto descreve a sua experiência na AFADA como algo positivo. Valorizar o acompanhamento que visa à reabilitação da audição e da fala fortalece as relações que se estabeleceram entre eles e os familiares, possibilitando a aprendizagem de LIBRAS e a oralização.

Ao mesmo tempo que valoriza o trabalho da AFADA, Beto nos remete à ideia de que, naquele espaço, ele viveu como uma criança alegre, brincando e convivendo com seus amigos surdos. No entanto, aprender, ser educado e viver em sociedade veio com sua experiência na escola regular. O que Beto vivenciou na AFADA diz respeito a um tratamento clínico, médico, que, em sua percepção, estava distanciado de um preparo para a vida em sociedade.

Ainda sobre sua experiência escolar, Beto diz:

Na AFADA, dos 7 anos até os 12. Na escola, 8 anos a primeira série. (Excerto 6 Ebe01).

Beto relata que, dos 7 anos até os 12, recebeu atendimento na AFADA e, com 8 anos, teve sua entrada em uma escola. Complementa, porém, que, após sua entrada na escola, teve muita dificuldade em acessar os conteúdos escolares. Prova disso é o fato de ser retido na primeira série por três anos consecutivos. Situação que teve uma mudança quando ele teve acesso à LIBRAS.

Parece ter havido uma complicação pelo fato de Beto frequentar as duas instituições ao mesmo tempo. No excerto 5, ele fala que conseguiu efetivamente seu desenvolvimento cognitivo e social depois dos 13 anos de idade. Esse momento marca a sua saída da AFADA.

Sobre sua experiência escolar fora da AFADA, ele diz:

Na escola tinha surdos, tinha uma turminha legal. De conteúdo era ruim, eu não conseguia desenvolver nas disciplinas, era muito difícil. Não tinha intérprete, porque era só surdo. (Excerto 07 EBe01).

Na perspectiva inclusiva é defendida a ideia de que a convivência entre surdos na escola favorece a aprendizagem, tanto que os dizeres de Beto nesse excerto 7 deixam flagrantemente que sua experiência na escola tinha como suporte os outros alunos surdos: “...*tinha uma turminha legal*”. No entanto, seus outros dizeres se estruturam no sentido de classificar a experiência da escola como não bem-sucedida, dado ao acesso restrito aos conteúdos: “*De conteúdo era ruim, eu não conseguia desenvolver nas disciplinas, era muito difícil*”. Esses dizeres de Beto, assim estruturados, produzem efeitos de sentido que nos remetem à limitação da escola em acolher o surdo e suas demandas de aprendizagem. Beto revela isso em seu dizer quando denuncia a ausência do intérprete na escola, uma das condições para que o acesso aos conteúdos escolares aconteça. O dizer de Beto vem como efeito de sentido para sinalizar que, mesmo entre surdos, quando a comunicação não se estabelece, fica impossível a comunicação e o efetivo processo de transmissão através da escola.

Na sequência apresenta-se outro fragmento da entrevista de Beto que colabora para discutir as características do ensino e aprendizagem em um ambiente escolar onde não se tem proficiência da LIBRAS:

Então eu não conseguia dominar. O intérprete me passava os conteúdos, mas eu não conseguia entender. Não estava acostumado com aquilo. Paciência. Eu não conseguia desenvolver. (Excerto 08 Ebe01).

Quando a escola ofereceu pela primeira vez a presença de um intérprete na sala em que Beto estudava, ele apresentou uma dificuldade. Mesmo já tendo acesso à LIBRAS, aquela situação se colocava como uma novidade, algo com o qual ele não estava acostumado e, portanto, “não conseguia dominar”. *Domínio* é aqui, sinônimo de não ter conhecimento suficiente para aproveitar o trabalho que o intérprete realizava na sala de aula. Não aproveitando o trabalho do intérprete, ficava impedido de desenvolver seus estudos.

Busca-se em Almeida (2006) um aprofundamento teórico da situação que Beto vivenciou na escola. Segundo a autora, o processo de ensino e aprendizagem faz sentido para a criança na medida em que produz cadeias de significação, que são apr(e)endidas, ignoradas ou recusadas tanto em função de uma estrutura consciente e objetiva, de natureza epistêmica, quanto de uma lógica inconsciente e subjetivante, de natureza epistemofílica, que tem a ver com as matrizes vinculares, primitivas da criança, atualizadas na relação transferencial com o educador. Como se pode observar nos dizeres de Beto, essa relação transferencial entre professores, alunos e intérpretes ficava limitada. Em função disso, sua experiência na escola foi marcada, discursiva e linguisticamente, como negativa, o que pode ser notado no uso da negação em seus dizeres.

Com relação às características da escola, Beto nos remete ao trabalho do AEE, dizendo:

No AEE as pessoas são muito nervosas. Não ensinam o que eu realmente tenho que aprender. Português, outras coisas assim (Excerto 09 EBe02).

Na proposta de trabalho do AEE para o aluno surdo, as atividades se desenvolvem em três momentos: AEE em Libras – com a responsabilidade de fornecer a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula, atividade realizada em horário oposto ao da escolarização; AEE para o ensino de LIBRAS – momento em que o aluno desenvolve a sua proficiência em LIBRAS e estuda os aspectos sobre a estrutura da LIBRAS e seus aspectos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático; AEE para o ensino da língua portuguesa – Com o intuito de ensinar português escrito para os alunos com surdez (BRASIL, 2010).

Na instituição escolar na qual foi realizada a pesquisa, a organização do atendimento do AEE tem garantido aos alunos surdos o acesso a aulas de LIBRAS com o instrutor. O AEE na escola oferece ainda professores de áreas de conhecimento específicos, com proficiência em LIBRAS, para auxiliar os alunos no aprofundamento dos conteúdos e conceitos em LIBRAS. Contudo, não havia professor de língua portuguesa proficiente em LIBRAS. Acredita-se que o dizer de Beto: “Não ensinam o que eu realmente tenho que aprender. Português, outras coisas assim”, esteja relacionado com essa situação vivida no AEE da escola. Aprender português torna-se uma necessidade para o aluno surdo, visto que, mesmo interpretado em LIBRAS, é o idioma que predomina no cotidiano escolar.

Um profissional importante no AEE é o instrutor de Libras (professor surdo), pois configura uma referência para o aluno surdo. Segundo depoimento de Cora (intérprete participante da pesquisa), o aluno surdo percebe o professor surdo como um espelho. O professor surdo precisa estar muito bem preparado. Se ele está bem preparado, eles se espelham, porque percebem que ele sabe, que ele aprendeu, que ele desenvolveu. Então ele quer ser igual. Isso é muito importante. O aluno surdo, na maioria das vezes, não tem o referencial em casa, em família, ou mesmo nos espaços sociais que frequenta. Na escola que tem esse atendimento ele vai se espelhar. As meninas surdas e os meninos surdos buscam também uma identificação e essa identificação ocorre com uma pessoa que domina a LIBRAS. Pode ser tanto o professor surdo quanto o intérprete.

A fala de Beto “No AEE as pessoas são muito nervosas” revela que, mesmo com a organização do AEE na escola, não há essa relação transferencial entre os professores, instrutores, intérpretes e o aluno surdo apregoada pelo AEE. Ao contrário, Beto acusa as pessoas no AEE de serem nervosas e de não ensinarem o que ele precisa aprender. Seus dizeres deixam flagrar o descompasso existente entre as diretrizes e orientações da proposta de educação de surdos e o que efetivamente ocorre nas salas de aula. É nesse cenário conflitivo, sujeito às vicissitudes de quem o promove, que se organiza a possibilidade de constituição do surdo como aluno.

Sobre a sua comunicação com seus colegas na escola, Beto diz:

Consigo falar sozinho. Eu tenho um amigo que ele sabe. Com outros não. É a afetividade, ele tem paciência, calma. Tem outros amigos que não conseguem. Quando eu não consigo chamo a intérprete para ajudar. E tem o meu colega surdo que conversamos. (Excerto 10 EBe02)

Beto relata que um dos amigos sabe LIBRAS e com este ele consegue se comunicar. Atente-se para o fato de que Beto valoriza a afetividade, calma e paciência como características importantes para o estabelecimento da sua comunicação com o colega. O significado da palavra *afetividade*, que aparece no dizer de Beto, é bastante amplo, sugerindo um entendimento de que as relações e os laços que são criados na afetividade não são baseados apenas em sentimentos, mas também em atitudes. No caso de Beto com o amigo, uma atitude de calma e paciência, que favoreceu que a comunicação se estabelecesse entre eles.

Outro aspecto relevante é a necessidade de que a conversa seja mediada pelo intérprete nos casos em que Beto não consegue estabelecer uma comunicação com o colega. Tal comportamento sugere, para além de uma identificação do aluno surdo com o intérprete, uma dependência, já que o intérprete se configura como o profissional que tem a proficiência nas duas línguas: LIBRAS e português. Nessa direção, as políticas de valorização e acompanhamento do trabalho do intérprete são necessárias para que se tenham parâmetros para avaliar a educação de pessoas surdas. A qualidade ou a falta de qualidade do trabalho realizado pelo intérprete nos coloca de frente com a (im)possibilidade de levar a termo uma educação para surdos.

4.1.4.2.3 Prática escolar atual dos alunos pesquisados: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS

Ao responder um questionamento sobre as características de uma boa aula, Beto diz:

Ele (o professor) explica... Ele realmente ensina o conteúdo... Ele ajuda... depois... faz o trabalho, ele aconselha como fazer o bom trabalho. Eu costumo sair muito bem, tirar boas notas no trabalho; na prova também; mediante essa situação: da explicação do professor e do trabalho. Ele vai me aconselhando, ensinando e eu consigo aprender o conteúdo e ter boas notas em geografia. (Excerto 11 EBe02).

A boa aula para Beto parece ter dois momentos: um primeiro momento em que o professor expõe o conteúdo, explicando, ensinando e ajudando na aprendizagem do aluno. O professor faz com que o conteúdo se torne claro, inteligível. A tarefa de ensinar se identifica com a transmissão do conhecimento sobre algo, e o professor auxilia, tornando mais fácil o processo de aprendizagem do conteúdo estudado. No segundo momento o professor propõe uma atividade (um trabalho), onde testa se o aluno realmente assimilou o conteúdo estudado. Interessante Beto fazer uso da palavra *aconselhar*, com o sentido de “mostrar para o aluno a necessidade” de aprender e de mostrar que aprendeu o conhecimento ministrado em sala de aula.

Mesmo mostrando que tem um entendimento bastante complexo acerca do processo de ensino-aprendizagem, como vimos nos parágrafos anteriores, para Beto, a referência de ter sucesso na escola está diretamente relacionada com o valor das notas atribuídas nas avaliações formais: “Eu costumo sair muito bem, tirar boas notas no trabalho. Na prova também”. Isso mostra que ele está constituído das regras que regem o funcionamento escolar.

Ao ser questionado sobre as características de um bom professor, Beto relata:

A maneira dele (professor) trabalhar comigo... Eu entendo o conteúdo. Eu percebo que ele entende o conteúdo... Pela maneira como eu estou (aprendendo o conteúdo)... Ele realmente tem esse gosto pela geografia. (Excerto 12 EBe02).

Um aspecto relevante do dizer de Beto é apontar que o gosto que o professor tem pelo seu trabalho, pela disciplina na qual trabalha, favorece a aprendizagem do aluno. Beto percebe que o professor aprecia o que faz, faz com paixão, com desejo. Sendo que essas características favorecem o processo de transferência, auxiliando que o aluno tenha efetivamente mais possibilidade de aprender.

Os dizeres de Beto, nesse excerto 12, provocam a confirmação de que a aprendizagem depende de uma relação transferencial, tal como foi dito anteriormente. Se atentarmos para sua fala, podemos perceber que, antes de valorizar o conteúdo de geografia, o que lhe chama a atenção e o mobiliza é a relação do professor com a geografia: “Ele realmente tem esse gosto pela geografia”. O professor parece contagiar, não necessariamente pela palavra, mas pelo gesto, sua ação frente uma área de conhecimento, um conteúdo do currículo escolar. A geografia constitui aquela pessoa em professor. E essa característica do professor é fator de mobilização e engajamento para Beto.

Para além daquilo que vem dando certo na escola, Beto nos alerta:

Eu percebo que muitos alunos têm dificuldade em sala. Nós estamos estudando o corpo humano e as palavras... os nomes... É muito difícil guardar essas palavras. (Excerto 13 EBe02).

Ele percebe que vários alunos apresentam dificuldade de aprendizagem. Aprender, atingir conhecimento na escola, em todas as disciplinas é algo difícil, demanda um trabalho excessivo para que se consiga realizar. No caso de Beto, ele conta que: “guardar as palavras” é muito difícil. *Guardar* no sentido de “internalizar” e “proteger” os significados das palavras, características que podem auxiliar Beto na construção de seu conhecimento.

Contando sobre os professores que conhecem LIBRAS, Beto diz:

Além da professora de história ela tem um bom domínio de Libras. Só um. O de inglês um pouquinho. (Excerto 14 EBe02).

A professora não sabe LIBRAS. Não sabe nada. (Excerto 15 EBe02).

No excerto 14, fica explícito que Beto observa o conhecimento de LIBRAS dos professores. É crítico o fato de apenas dois professores de Beto apresentarem conhecimento de LIBRAS, sendo que um deles sabe “um pouquinho”; o seu conhecimento de LIBRAS é limitado. Sendo um conhecimento limitado, com certeza não colabora de forma efetiva para que o aluno surdo acesse seus conhecimentos via professor.

No excerto 15, Beto é mais enfático na valorização do conhecimento de LIBRAS. Ele diz que uma das professoras não sabe nada de LIBRAS. O efeito de sentido presente nessa fala vem como um alerta sobre a necessidade de os professores ouvintes que trabalham com as crianças surdas na escola saberem LIBRAS.

Ao dizer “A professora não sabe LIBRAS. Não sabe nada”, Beto demonstra que o conhecimento que o professor tem em função de sua formação e de sua atividade profissional pode ser colocado em dúvida se não se estabelece uma comunicação direta entre professor e aluno.

Sobre o papel do intérprete na sala de aula, Beto fala:

O intérprete é muito importante. Se não tiver o intérprete eu não consigo nada... Eu não tenho nada de oralização. Então o intérprete que realmente me ajuda... Então se eu consigo nota é porque tem a mediação do intérprete. Ele interpreta as perguntas e respostas. Sem o trabalho do intérprete fica muito difícil. Primeiro explica, aí interpretou. Perguntas e respostas. Na prova: interpreta a prova. Eu consigo responder, então o papel do intérprete é muito importante. Sem ele eu não conseguiria... (Excerto 16 EBe02).

Beto atrela o sucesso escolar às atividades que o intérprete realiza no ambiente da sala de aula. Na sua fala “Se não tiver o intérprete eu não consigo nada...” está clara a ideia de que sem o trabalho de interpretação a experiência escolar ficaria nula, sem valor, vazia.

Parece que o dar sentido ao conteúdo ministrado na escola e também aos conteúdos avaliados em provas passa necessariamente pela interpretação desse profissional. Essa fala nos remete ao fato de Beto não ter desenvolvido sua proficiência oral em português, e isso faz

com que ele não apenas se identifique com o intérprete, mas também estabeleça uma relação de dependência “Se eu consigo nota é porque tem a mediação do intérprete”.

A pessoa surda na escola, para se constituir aluno, precisa, como no caso de Beto, do trabalho do intérprete. O modo de estruturação de seus dizeres no excerto 16 revela aquilo que se configura como percurso para que o acesso às atividades escolares se efetive, envolvendo ele e o intérprete. Disso subentende-se que a escola deve ter em vista que se trata de uma demanda de um surdo cuja familiaridade com o português não é suficiente para o seu percurso intelectual e acadêmico. Subjaz aqui o confronto com a diferença que demanda saídas criativas por parte daqueles que estão implicados com qualidade da escolarização de pessoas surdas. Essa demanda se constitui como desafio para as políticas públicas de implementação da educação de surdos.

Beto é uma pessoa cujo nascimento em uma família em que o pai era surdo não favoreceu a sua experiência com a surdez. O pai buscou uma maneira de desenvolver a comunicação do filho, buscando a aprendizagem de Libras para os dois, mas a mãe parecia esperar que o filho pudesse desenvolver a linguagem oral com o uso de aparelhos, gerando um conflito em sua educação. Esse conflito gerou um desgaste que se comprova na dificuldade de Beto na adaptação à escola e no acesso aos conhecimentos curriculares. O referido conflito parece ter sido superado pelo fato de ele ter desenvolvido sua proficiência em LIBRAS.

Concluída a análise do participante Beto, passa-se, na sequência, a interpretar os dizeres do participante Fred.

4.1.5 Fred: a criança ouvinte que se torna surda

À época da entrevista, Fred contava 15 anos e cursava o 8.º ano do ensino fundamental. Nasceu ouvinte e perdeu a audição por volta dos dois anos de idade em consequência da meningite. Conforme seu relato: “Quando eu nasci eu era ouvinte, eu conseguia falar. Com dois anos, com o passar do tempo, eu fui perdendo a audição, porque eu tive meningite”.

A família recebeu a notícia da surdez com tristeza e preocupação, pensando no atendimento a ser oferecido para Fred. Ele nos conta que ele e a família optaram pela oferta da LIBRAS, tanto que não relata nenhum tipo de experiência na AFADA. A família também

se esforçou para aprender LIBRAS, inclusive a sua avó materna. Segundo ele, a família desenvolveu proficiência em LIBRAS. Com 6 anos de idade, a família o matriculou na escola, onde ele recebeu suas primeiras aulas de LIBRAS. Sobre essa experiência, ele conta que “Até os seis anos ele não sabia LIBRAS. Depois dos seis anos que eu desenvolvi... Comecei a aprender as palavras”. Mesmo assim, ele repetiu a 1.^a série por duas vezes e, só a partir da 2.^a série, conseguiu seguir os estudos sem retenção. Responsabiliza a falta de intérprete na escola como causa de seu insucesso escolar.

4.1.5.1 Percepção da surdez

Quando eu nasci eu era ouvinte, eu conseguia falar. Com 2 anos, com o passar do tempo, eu fui perdendo a audição, porque eu tive meningite. Aí eu perdi a audição. A minha família ficou preocupada, choraram muito... Porque eu não conseguia mais falar, me chamavam e eu não respondia... (Excerto 01 EF01).

Fui sentindo... Está diferente. Eu não ouço nada, as pessoas estão falando... E eu não ouço. (Excerto 02 EF01).

Não sei explicar bem... Só diferente... Só diferente... (Excerto 03 EF01).

Em seus dizeres Fred aponta ter perdido a sua audição por volta dos 2 anos de idade, por consequência de uma meningite. Ainda relata que tem guardado na memória a lembrança do ouvir. A noção de perda para ele é concreta, pois é o único participante que registra ter lembrança do tempo em que ouvia; relata ainda ter sentido a perda gradativa da audição, conforme nos aponta nessa fala: “Com o passar do tempo, eu fui perdendo a audição”.

Os familiares demonstraram muita preocupação e tristeza com a perda da audição de Fred, principalmente pelo fato de terem perdido, naquele momento, o elo de comunicação com ele, como demonstra na fala: “A família ficou preocupada, choraram muito... Porque eu não conseguia mais falar, me chamavam e eu não respondia...”. Para Fred, a percepção da diferença veio à medida que as pessoas ao seu redor se comunicavam e ele já não conseguia acessar o som emitido pelas palavras. Veio como uma sensação muito ruim, algo difícil de explicar. O sentimento foi de algo que não era bem tolerado na sociedade, enfim, veio como marca da exclusão.

4.1.5.2 Práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas: entre o dito e o não dito

4.1.5.2.1 Comunicações com a família e a escola

Sobre sua comunicação na escola e família, Fred diz:

Nós não conhecíamos LIBRAS, nada. Depois a minha família ficou pensando... Aonde estudar? Aí, com a idade de 6 anos que eu vim para cá (escola). E comecei a aprender LIBRAS. Até a idade de 6 anos eu não sabia LIBRAS. Depois dos 6 anos que eu desenvolvi. O instrutor de LIBRAS começou a me ensinar as palavras e eu fui aprendendo. (Excerto 04 EF01).

A família escolheu matricular Fred em uma escola que oferecia LIBRAS como possibilidade de comunicação com a criança surda. Fred nos conta que até a idade de 6 anos ficou impedido de se desenvolver intelectualmente em função de não ter tido acesso a uma língua, o que ocorreu com a sua entrada na escola em que havia um instrutor de LIBRAS, que lhe ensinou as primeiras palavras.

O fato de não saber LIBRAS equivale ao fato de não se desenvolver na escola: “Até a idade de seis anos eu não sabia LIBRAS. Depois dos 6 anos que eu desenvolvi”. Conhecer a linguagem de sinais abriu as portas de Fred para o aprendizado e o desenvolvimento na escola.

Ainda sobre as características de sua comunicação na família, Fred conta:

No passado não conseguia. No passado a mamãe não sabia nada, só oralizava e me mostrava. Vamos embora está na hora!... Olha o carro! (Excerto 05 EF01).

Antes de Fred e da sua família aprenderem LIBRAS, ele enfatiza algo que ficou para trás, por meio do adjetivo *passado*. Nesse passado, houve uma tentativa frustrada da mãe de desenvolver a oralização. Fred interpreta a atitude da mãe de acreditar que a oralização seria o melhor caminho para a comunicação com o filho como uma atitude de quem não levou em consideração as características da surdez e, por isso, foi considerada por ele como alguém “que não sabia nada”; o que ele sugere é que ela não sabia do sentido produzido por quem

valoriza e veicula LIBRAS como uma linguagem própria para a pessoa com surdez, bem como da identificação de Fred pela comunicação via LIBRAS.

Ao contrário da mãe, o pai e avó tomaram outra atitude, como Fred nos conta:

O papai foi percebendo as coisas e tentando aprender os sinais. (Excerto 06 EF01).

A mamãe ficava preocupada. Todo mundo preocupado porque não conseguia conversar. Estavam todos juntos querendo aprender... (LIBRAS). A vovó veio e quis aprender. Foi assim, eu ensino, um ensina o outro. Cada um foi aprendendo um pouquinho. (Excerto 07 EF01).

O pai de Fred foi o primeiro a perceber a importância da LIBRAS para o desenvolvimento linguístico e cognitivo e apresentou essa questão para a família, até que conseguiu sensibilizar a mãe, que ficava preocupada com o fato de Fred não ter muito progresso na oralização que ela promovia com ele e parece ter começado a aceitar a LIBRAS como uma forma de estabelecer comunicação com o filho surdo. Outra pessoa que colabora e apoia a aprendizagem de LIBRAS como forma de comunicação é a avó de Fred, que prontamente se disponibilizou a aprender. A atitude da família fez nascer em Fred uma motivação para ensinar e aprender em parceria com pessoas queridas da família. Parece que a união dos familiares em torno desse objetivo fez com que a preocupação inicial fosse minimizada.

Os dizeres de Fred “O papai foi percebendo as coisas e tentando aprender os sinais” e “Foi assim, eu ensino, um ensina o outro. Cada um foi aprendendo um pouquinho” nos remetem a uma reflexão sobre a temática da metáfora paterna: a linguagem é a dimensão simbólica que preexiste e marca o nascimento do sujeito por sua inscrição simbólica.

Segundo Teixeira (2005), a metáfora paterna é determinada por uma operação significante: o significante do desejo da mãe é recalcado em benefício de um significante novo: o nome do pai. O pai (função paterna) é investido de uma função de pai simbólico, isto é, o Outro que impõe à criança a castração simbólica. A metáfora paterna permite à criança advir como sujeito em uma estrutura de divisão psíquica irreversível para o sujeito. Esse é o regime normal do sujeito lacaniano, indefinidamente clivado por força do funcionamento da cadeia significante.

A linguagem simboliza, metaforicamente, o primeiro objeto de desejo que se tornou perdido (objeto “a”), também conhecido como significante primordial. A linguagem é empregada para significar algo que está além do que é anunciado pelo sujeito. Sendo assim, o desejo entra em movimento metonímico, o que causa um permanente deslocamento, sendo impossível de ser satisfeito. A metáfora paterna oferece ao sujeito a condição de desejante, porém, como a essência original do desejo está perdida, o benefício da condição de desejante é alcançado em uma nova alienação.

Com relação à comunicação na escola, Fred diz:

Com os que sabem LIBRAS eu converso. Com os que não sabem LIBRAS eu peço ajuda do intérprete. (Excerto 08 EF01).

Fred aprendeu e desenvolveu a comunicação em LIBRAS e essa proficiência teve um reflexo positivo na escola. Desde o início da sua escolarização, ele parece ter tido uma identificação positiva com essa linguagem e com as pessoas que sabem se comunicar por ela. Tanto que ele é taxativo: “Com os que sabem LIBRAS eu converso”. Enquanto que para os que não sabem, a comunicação se estabelece via intérprete, que também é proficiente em LIBRAS. Fica explícito, assim, a importância que LIBRAS alcançou na teoria, na prática e nos grupos de surdos. No caso de Fred, a aprendizagem de LIBRAS foi possibilitada em função do engajamento da família que, gradativamente, deixou a opção de oralização na comunicação com ele. Isso repercutiu na escola, lugar em que a LIBRAS ganha um estatuto de importância de facilitar a comunicação e as relações pedagógicas.

4.1.5.2.3 Primeiro contato com a escola

Com relação a seu primeiro contato com a escola, Fred diz:

Eu estava com 6 anos de idade. Antes, até 5 eu só desenhava, não sabia nada. Com 6 anos comecei a estudar. (Excerto 09 EF01).

E com a idade de 6 anos que eu vim para a escola e comecei a aprender LIBRAS. (Excerto 10 EF01).

No 1.º ano eu repeti, depois repeti de novo, até que consegui um intérprete. Ele me ajudou a entender as palavras, a escrever... (Excerto 11 EF01).

Nos excertos 9, 10 e 11 Fred relata sua primeira experiência escolar. Ele conta que, antes dos 6 anos, antes de sua entrada na escola, apenas desenhava, não sabia nada. Ele relaciona a sua possibilidade de aprender algo relevante com sua entrada na escola e com a aprendizagem de LIBRAS que a instituição oferece. Nota-se que mesmo estando bastante motivado a aprender os conteúdos escolares e em expandir sua comunicação via LIBRAS, ele não consegue alcançar aproveitamento escolar. Fred foi prejudicado pela ausência do intérprete. Tanto que registra em seu dizer que fez a 1.ª série três vezes, tempo que levou para ser alfabetizado.

Na sequência, Fred conta que foi um intérprete que o ajudou a entender as palavras e a escrever. Os conhecimentos escolares passaram a ter sentido para ele a partir de então e ele, pôde, assim, desejar o conhecimento. Buscando no referencial teórico um aprofundamento sobre essa situação vivida por Fred, reportamo-nos à psicanálise, para a qual o processo ensino-aprendizagem (relação professor-aluno-conhecimento) só é possível se o aluno coloca o professor no lugar daquele que “sabe” ou que supõe “saber”. O professor é colocado como objeto de transferência do aluno. A intersubjetividade do par professor-aluno aponta-nos que essa relação e o processo de aprendizagem que nele ocorre assumem diversas possibilidades de se tornar efetivo. A triangulação que se forma entre o professor, o aluno e o conhecimento vai direcionar o caminho que pode tanto implicar fracasso como êxito na condução do processo de construção do conhecimento por parte do aluno (LEGNANI; ALMEIDA, 2000). A forma como o professor e o intérprete exerceram a sua função foi determinante no estabelecimento de vínculos/transferência, condições necessárias para que acontecesse o processo de ensino e de aprendizagem no caso de Fred.

4.1.5.2.2 Prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS

Era diferente o ambiente da escola. Eu tinha uma vergonha. Eu era tímido. Eu não sabia nada e as pessoas juntas... me acompanhavam... Aos poucos eu fui me

acostumando. Eu comecei... O professor de português me ensinou textos, palavras... a tabuada e fui aprendendo. Assim eu fui admirando tudo... E comecei a me desenvolver... (Excerto 12 EF01).

Essas palavras de Fred revelam os sentimentos gerados em sua primeira experiência escolar, especialmente pelo uso dos adjetivos *diferente*, *vergonha* e *tímido*. Pelo significado dessas palavras, pode-se inferir que a percepção de não se sentir semelhante em razão de sua surdez, como uma marca que o diferenciava dos ouvintes – uma marca negativa –, levou-o a desenvolver um sentimento de se sentir ridículo perante os outros e a ter uma atitude de insegurança e inibição. Acredita-se que foram essas características que levaram Fred a precisar de tanto tempo para ser alfabetizado, como discutido anteriormente.

Na sequência dos dizeres, Fred expressa uma atitude de superação desses primeiros efeitos. Os verbos no gerúndio – *acostumando*, *aprendendo*, *admirando* –, oferecem uma noção de que, com o passar do tempo, as coisas foram melhorando para Fred na escola e ele pôde, enfim, começar a se desenvolver. Interessante notar o sentido gerado pelo verbo *acostumar* como fazer “com que algo se torne rotina”.

Aprender a como construir conhecimentos e se admirar com isso trouxeram para Fred ânimo novo, que favoreceu a sua aprendizagem.

Ainda sobre as características da escola atual, Fred traz algumas contribuições para evidenciar as situações de exclusão do aluno surdo na escola que se propõe inclusiva quando relata:

Tem pessoas que reclamam. Não respeitam a gente. A gente percebe que existe uma exclusão pelo fato de ser surdo. Por isso falo que às vezes os amigos não são bons. Pelo fato de sentir discriminado por eles. (Excerto 13 EF01).

Os dizeres de Fred evidenciam a percepção e o sentimento de discriminação e, conseqüentemente, uma experiência de exclusão que permeia a relação do aluno surdo com a escola. O sujeito emerge do ponto de articulação entre o seu fantasma e o discurso social. Nesse sentido, as ações desenvolvidas na escola são aspectos relevantes na imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz, por vezes, de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro. A fala revela o quanto as crianças com deficiência têm sido vistas de forma estigmatizada pela escola.

Sobre essa questão da inclusão, as contribuições de Almeida (2006) esclarecem que o processo de desenvolvimento deve estar alicerçado no contexto social no qual o sujeito encontra-se inserido. Todavia, a educação inclusiva como se coloca atualmente se caracteriza na tensão entre o que prescrevem os discursos teóricos e o que de fato ocorre nas escolas. Os discursos defendem um processo de mudança que não se efetiva na prática escolar.

Com relação ao trabalho desenvolvido pelo professor e pelo intérprete educacional no âmbito da sala de aula, Fred conta:

No passado aqui (na escola) já foi bilinguismo. Teve esse momento e agora é inclusão com os ouvintes e somos só dois surdos na turma. Não sei... Eu gosto... Mas eu queria uma escola bilíngue. (Excerto 14 EF01).

Essa fala de Fred revela o quanto a escola tem negligenciado a necessidade de oferta das duas línguas para o aluno surdo. Existe uma referência ao passado como se, em outro momento, a escola tivesse conseguido desenvolver e ofertar uma educação bilíngue; isso está presente no dizer de Fred, mas sabe-se que não ocorreu de fato.

O dizer de Fred aparece como um *já dito*, sugerindo uma informação equivocada veiculada na escola. A proposta bilíngue, no entanto, não se efetivou. Uma possível explicação para esse dizer pode estar no fato de a instituição pesquisada já ter sido uma espécie de centro de referência em atendimento aos alunos com surdez no município de Uberlândia. Na época, as políticas públicas e o atendimento oferecido aos surdos eram distintos dos da atualidade, porém, tampouco o atendimento que fora oferecido se configurava como uma educação bilíngue.

Um aspecto forte presente no discurso de Fred é a importância da convivência com os pares. O contexto escolar precisa favorecer o contato do aluno surdo com outros alunos e com pessoas surdas também; por isso, é fundamental que a escola tenha professores surdos. Isso porque, como forma de organização e resistência, as pessoas surdas buscam em agrupamentos a valorização dos aspectos relativos ao que os diferenciam das pessoas ouvintes. Os surdos costumam buscar um espaço e um trabalho em conjunto com os pares, a fim de minimizar os efeitos das relações sociais entre surdos e ouvintes.

A história mostra uma relação de hegemonia do ouvinte nas questões destinadas à população surda, inclusive nas escolas que se propõem a desenvolver a inclusão. A pessoa surda necessita desse lugar onde possa se constituir enquanto sujeito. A constituição do surdo

no mundo é distinta da constituição do ouvinte no mundo e essa singularidade perpassa na diferença das línguas (linguagens) que permeiam o processo de construção de cada uma das subjetividades, diferença essa que precisa ser considerada e atendida pela escola.

Quando Fred remonta à questão bilíngue está nos indicando que, para a criança surda ter desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte e desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, faz-se necessário o acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. A educação bilíngue, atualmente, é defendida como a metodologia que mais se aproxima do respeito à constituição do sujeito surdo em seus aspectos linguísticos e culturais, sendo, também, a mais recomendada como proposta para as escolas inclusivas.

Ainda discutindo sobre as características da escola atual, Fred explicita a denúncia da inexistência de uma escola bilíngue:

Mas eu queria uma escola bilíngue. Não é ainda! (Excerto 15 EF01).

Fred utiliza a conjunção *mas*, expressando o seu desejo de que a escola possa se tornar uma escola que acolha melhor o aluno surdo. E essa melhoria é nomeada, por ele, de *escola bilíngue*.

Na tentativa de aprofundarmos a discussão acerca da educação bilíngue, cito Harmers e Blanc (2000), que definem a educação bilíngue como um sistema de educação escolar cuja formação é planejada e ministrada em, pelo menos, duas línguas. Na referida definição – já mencionada anteriormente, mas retomada aqui –, a maioria dos programas de educação bilíngue se encaixa em três categorias: 1) a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente; 2) a instrução é ofertada, primeiramente, na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos. 3) grande parte da instrução é dada por meio da L2, e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução.

A educação bilíngue ainda se encontra dividida entre dois domínios: educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários. Por educação bilíngue para crianças do grupo dominante entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista que visa ao aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior. No

caso da educação bilíngue para crianças de grupos minoritários, deve-se ressaltar que essas crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas.

A educação bilíngue para surdos se enquadra nessa última concepção. E se a educação bilíngue para surdos já apresenta problemas ao destinar-se para um grupo social minoritário, o que dizer, então, da abordagem bilíngue como proposta de atendimento escolar do aluno surdo, já que, a partir do que expusemos até aqui, essa abordagem não se caracteriza como bilinguismo e nem como educação bilíngue?

Fred se caracteriza como um aluno que relata a experiência de ouvir e depois ter perdido a audição. O sentimento que marca essa diferença é descrito por ele como algo “ruim”, difícil de ser nomeado. Após a perda da audição, a família viveu alguns conflitos até fazer a opção de lhe oferecer o acesso à LIBRAS, o que possibilitou a ampliação da comunicação de Fred, bem como favoreceu o seu desenvolvimento acadêmico. Fred é um aluno que defende a construção de uma escola bilíngue para surdos e ouvintes. Em seu discurso fica implícito, ainda, um reconhecimento de que a escola, até o momento, não conseguiu oferecer um ambiente em que LIBRAS e português tenham o mesmo valor e reconhecimento.

Fechando as análises do participante Fred, apresentaremos a seguir a discussão sobre os dizeres do participante Marco.

4.1.6 Marco: limites (im)postos pela surdez

Marco é um jovem de 26 anos que, no início da pesquisa, cursava o 8.º ano do ensino fundamental. Adquiriu surdez profunda em consequência de rubéola, contraída por sua mãe durante a gestação.

Marco é considerado pela família e pela escola como uma pessoa que apresenta déficit intelectual. Sem desconsiderar suas dificuldades, o pequeno tempo de convivência da pesquisadora com Marcos a faz apostar que o déficit cognitivo pode ter sido potencializado pela maneira como a família e a escola cuidaram da educação dele. Para a pesquisadora, a sua dificuldade de aprendizagem relaciona-se com o seu acesso tardio a uma língua.

Marco se configura como uma pessoa de aspecto emocional muito forte, latente; porém, apresenta grande dificuldade de nomear as coisas e os sentimentos, o que lhe parece

ser uma tarefa extremamente complicada. Como veremos na análise, impressiona a recorrência da palavra *difícil* e as frases curtas em seu discurso, explicitando o seu embaraço ao tentar nomear sentimentos, pensamentos e emoção, bem como os obstáculos enfrentados na escola.

Segundo Marco, a sua primeira escola: “Ficava perto da minha casa. Eu estava grandinho já”. Ele disse ter começado a aprender LIBRAS com 10 anos, quando foi matriculado em uma escola que tinha intérprete e instrutor de LIBRAS. Ainda hoje ele tem muita dificuldade em assimilar os conteúdos da sala, fato confirmado pela sua idade, 26 anos, no 9.º ano, sendo que foi retido em 2013 (início da pesquisa) e continuava na escola, cursando novamente a mesma série no ano seguinte, 2014.

4.1.6.1 Percepção da surdez

Ao responder ao questionamento sobre como ocorreu a percepção de sua surdez, Marco diz:

Parece que... Com 7 anos eu percebi que eu era surdo. Não sei... É difícil explicar isso... (Excerto 01 EM01).

A sequência de palavras empregadas para tentar explicar como foi a sua percepção da surdez demonstra que ele ainda parece ter dúvidas com relação à surdez e, mais do que isso, ele diz não saber, acha difícil explicar as sensações e os sentimentos trazidos com a surdez. A expressão “parece que” nos remete à ideia de uma coisa tão extraordinária que custa a acreditar que aconteça. Realmente, a surdez pode ser considerada extraordinária, no sentido de ser uma situação que não se adequa ao costume geral, ordinário, enfim, a surdez marca uma diferença que não é valorizada socialmente.

Os dizeres de Marco nos leva a considerar o conceito de alienação proposto por Lacan (2008). Conforme já mencionado, o lugar do Outro nasce pela ação da linguagem, e é ocupado pela mãe durante o período de alienação, oferecendo significantes por meio da fala. Sendo assim, o sujeito se submete a um entre os vários significantes que lhe são oferecidos pela mãe. Nessa relação, o sujeito não pode ser totalmente coberto pelo sentido dado pelo Outro, havendo sempre uma perda.

O sujeito como efeito de linguagem advém da formação do inconsciente, formado por significantes, elementos simbólicos relacionados aos afetos que não podem ser direcionados a um significado, não pode ser racionalizado. O inconsciente só pode ser sabido por meio de suas revelações no discurso (Oliveira, 2012).

4.1.6.2 Práticas escolares inclusivas para as pessoas surdas: entre o dito e o não dito

4.1.6.2.1 Comunicação com a família e a escola

Sobre a comunicação que se estabelece na família, Marco relata:

Com 10 anos comecei aprender LIBRAS. O papai e a mamãe sabem um pouco de LIBRAS. A comunicação era pouca. Era difícil. (Excerto 02 EM01).

Marco considera que a possibilidade de comunicação entre ele e a família teve início quando ele tinha a idade de 10 anos, quando começou a aprender LIBRAS. Os pais também se dispuseram a aprendê-la, porém eles não conseguiram desenvolver proficiência nessa linguagem: “sabem um pouco de LIBRAS”, revelando que o conhecimento dos pais é reduzido, limitado. Em função disso, sua comunicação com os familiares se torna reduzida e limitada. O efeito de sentido que transparece nessa fala é provocado pelo adjetivo *difícil*, revelando que sua comunicação com os membros da família demanda muito esforço para que seja realizada; é complicada, árdua.

Recorremos a Lebrun (2008) para aprofundarmos a análise dos dizeres de Marco. A construção do sujeito se realiza quando a pessoa se submete às leis do funcionamento estrutural da linguagem, as leis que nos permitem fazer uso de uma língua e que, simultaneamente, nos colocam diante desse vazio, desse hiato, dessa negatividade que habita a linguagem. É necessário que o indivíduo se inscreva, habite um sistema de linguagem para tornar-se sujeito do que diz e ser habitado pelo inconsciente. Entrar na linguagem é, assim, condição preponderante para estabelecer laço social. O que de mais importante se transmite na espécie humana, para além do caráter genético, são os significantes. E para haver a transmissão dos significantes há que haver uma aposta no sujeito. Parece haver, no caso de Marco, uma falha no processo de entrada em uma linguagem, dificultando que o processo de

constituição ocorra de fato. Essa falha o constituiu e o impede de nomear as coisas e os sentimentos; enfim, parece que significar é uma tarefa extremamente complexa para ele, estando para a ordem de uma não garantia.

Sobre sua comunicação na escola, Marco afirma:

Eu preciso do intérprete, mas às vezes eu tento entender e me comunicar sem a ajuda dos intérpretes.
Na sala eu sempre peço ajuda do intérprete. (Excerto 03 EM01).

Essa fala de Marco sugere que, mesmo precisando de intérprete, ele apresenta um desejo de estabelecer comunicação na escola, sem que haja a ajuda desse profissional, principalmente no dizer “às vezes eu tento entender e me comunicar”. A tentativa frustrada se confirma quando ele, na sequência, afirma: “eu sempre peço ajuda”. Mesmo apresentando uma atitude de buscar a comunicação direta na escola, fica subentendido que o ambiente escolar – professores e alunos – não se abre para experimentar novas formas de comunicação. E Marco oscila entre tentar ou não tentar, uma autonomia que não se efetiva pela necessidade constante de auxílio do intérprete para estabelecer comunicação.

4.1.6.2.2 Primeiro contato com a escola

Ao falar de seu primeiro contato com a escola, Marco diz:

Meu professor sabia um pouco de LIBRAS. Tinha o Instrutor de LIBRAS. Tinha alunos surdos e ouvintes na sala. (Excerto 04 EM01).

Eu fui crescendo... Foi muito difícil a minha vida. Foi muito difícil estudar... Nas primeiras séries eu sempre tive nota vermelha, porque era difícil quando eu era criança. Eu não conseguia escrever direito. Era difícil... (Excerto 05 EM01).

No excerto 4, Marco descreve uma situação bastante positiva em relação ao atendimento do surdo na escola. Em sua turma havia alunos surdos e ouvintes, um professor que “sabia um pouco” de LIBRAS e um intérprete educacional. Todavia, toda essa estrutura não foi suficiente para fazer com que Marco obtivesse sucesso na escola.

Na sequência, no excerto 5, ele relata que foi “muito difícil a minha vida” como também foi “muito difícil estudar”. Essa dificuldade aparece como efeito de sentido do não estabelecimento de uma comunicação de qualidade entre Marco e as pessoas com as quais ele se comunicava na vida e na escola, inclusive impedindo que ele desenvolvesse a escrita, bastante valorizada pela escola, independentemente da forma como o aluno desenvolve sua comunicação. Apontamos que, para o aluno surdo, ter proficiência em LIBRAS não o habilita para escrever ou mesmo ler em português. Ainda falando de sua dificuldade de se comunicar e de aprender, caracteriza seu insucesso por ter tido notas vermelhas em suas avaliações.

Isso denota que, para os alunos surdos, a constituição na língua da escola, seja LIBRAS ou mesmo a língua portuguesa, não acontece de forma harmoniosa. O processo de constituir-se nessas línguas demanda processos identificatórios, cuja garantia não é assegurada. Isso está para além de métodos empregados na escola, o que marca a complexidade da educação de surdos na instituição e, em decorrência, as contingências que o surdo enfrenta para se constituir como aluno. Essa marca indica o confronto, o enfrentamento entre línguas que o surdo experimenta no cotidiano escolar.

4.1.6.2.3 Prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS

Ao falar sobre as características das práticas escolares, Marco diz:

Matemática é muito difícil, português também... Aqueles textos... Puxa vida! Demorado. Não é fácil. (Excerto 06 EM01).

O uso do pronome demonstrativo “aqueles” parece reportar à dificuldade de Marco com a comunicação e a leitura; portanto, estudar textos é uma atividade que não produz sentido, não é necessariamente evidente. Tanto que logo na sequência ele exclama: “Puxa vida!”, uma expressão que denota frustração e decepção. Como os textos não fazem muito sentido para Marcos, as atividades escolares que dependem de uma leitura e interpretação de textos acabam sendo demoradas.

Especificamente sobre as características das aulas de matemática, Marco nos relata:

A professora de matemática e geometria passa o conteúdo. Eu copio, mas preciso da ajuda do intérprete para entender, fazer as tarefas e depois a professora me dá o visto. (Excerto 07 EM01).

Marco descreve a organização da aula de matemática e geometria. A professora passa o conteúdo para que os alunos copiem. Para Marcos e os demais alunos surdos evidencia-se o diferencial da aula, que é a ajuda, a mediação do intérprete para que eles possam entender o conteúdo e desenvolverem as tarefas. Marco explicita, nesse discurso, a forma mecânica como a escola lida com os processos de ensino e de aprendizagem. A escola opta por uma prática mecânica que acaba por impedir que processos de desenvolvimento e aprendizagem se processem nos alunos.

Sobre outras práticas que são desenvolvidas na escola, Marco diz:

O professor leva para o laboratório de informática, onde eles fazem pesquisa sobre diversos temas atuais. O professor demonstra uma aproximação, um carinho maior comigo. (Excerto 08 EM01).

Parece que a prática desenvolvida no laboratório torna-se importante pela maneira como o professor trata Marco. Essa demonstração de afeto do professor percebida pelo aluno faz com que as atividades que são realizadas com ele se tornem mais interessantes e mais fáceis de aprender.

Trazemos, para aprofundar a discussão dos dizeres de Marco, a ideia de que, no processo de transferência, o “sujeito suposto saber” aparece articulando o sujeito (representado por um significante) para outro significante (outro/par), ficando o Outro entendido como o tesouro dos significantes. Quando o aluno posiciona o professor no lugar de “sujeito suposto saber”, como Marco com o professor de informática, a possibilidade de se construir conhecimento aumenta significativamente.

Ainda nessa direção, Laurent (2002) destaca três aspectos fundamentais na transmissão da psicanálise: 1) importância dos conteúdos que se pretendem transmitir no processo de formação, descartando, assim, as respostas mais imediatas que enfatizam “um impossível de educar e ensinar”; 2) necessidade de privilegiar o inconsciente por meio de uma leitura viva, e não como uma leitura morta. O inconsciente estruturado pela singularidade de cada sujeito, privilegiando o específico da relação; 3) importância de o aluno tecer um laço

social com o mundo, para que aquilo que se apresenta como intencionalidade educativa acabe se transformando em ato.

Marco se configura como um aluno cuja surdez foi vivida como uma grande dificuldade. Essa experiência da surdez como algo muito difícil de lidar levou-o a não desenvolver uma boa relação com a linguagem (LIBRAS e português), o que impede que ele tenha um bom desempenho escolar. Mesmo assim é uma pessoa que vem enfrentando os obstáculos impostos pela surdez e a limitada comunicação na tentativa de construir o seu lugar no mundo.

Realizada a análise dos dizeres do participante Marcos, serão tecidos alguns comentários em relação às análises e, na sequência, apresentamos as considerações finais.

O grupo de participantes da pesquisa se caracteriza por apresentar diferentes e interessantes experiências vivenciadas na condição de aluno surdo, cujas falas, transcritas e analisadas, compõem o *corpus* da pesquisa. Cada um deles nos apresenta uma história única, singular. Histórias que servem para a reflexão de como os seres humanos se constituem *na e pela* linguagem e de como o nosso modelo de sociedade, incluindo a família e a escola, é falho na atenção às diferenças humanas.

Um aspecto evidenciado na pesquisa refere-se ao fato de a criança ouvinte, desde seu nascimento, ser exposta à língua oral. Dessa maneira é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações de seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. No caso da criança surda, desde a mais tenra idade, não lhe é oferecida a mesma oportunidade de aquisição de língua própria para constituir sua linguagem. Assim, um dos objetivos da escola seria o de proporcionar formas de estabelecer a competência em linguagem expressiva e receptiva o mais cedo possível (PETEAN; BORGES, 2002). A pessoa surda necessita desse lugar onde possa se constituir enquanto sujeito. Entretanto, como a pesquisa demonstra, há ainda grande dificuldade de se criar um espaço favorável para oferecer uma educação de qualidade a esses alunos.

A constituição dos alunos surdos é realizada pela linguagem, marcada pelo Outro. Tal constituição reflete uma dupla inscrição: primeiramente ele é falado e, em segundo, se constitui como falante. A inscrição na linguagem introduz o sujeito na ordem da cultura e da civilização e o ensina a substituir o real da existência por um símbolo e uma lei. Esse processo se constata na constituição de cada um dos participantes da presente pesquisa.

A constituição do surdo no mundo não se diferencia, totalmente, da constituição do ouvinte; apenas apresenta uma singularidade, que se refere às características das línguas (linguagens) que permeiam o processo de construção. As línguas LIBRAS e português exercem a mesma função em cada uma das subjetividades. Sendo assim, no Brasil, o ouvinte desenvolve sua subjetividade por meio do português oralizado, enquanto o desenvolvimento da subjetividade do surdo parece ser favorecido na oferta de LIBRAS como L1.

Para um maior entendimento e melhoria do atendimento escolar da população surda, é preciso refletir de acordo com a concepção da surdez pela via socioantropológica – que tem Skliar (1998, 1999) como o seu principal difusor –, a qual apresenta uma ideologia diferente da visão clínica, uma vez que aborda o paradigma social, cultural e antropológico da surdez e aprofunda os conceitos de bilíngue e bicultural. Tal concepção orienta que a criança surda precisa adquirir como primeira língua a língua de sinais de seu país, no caso do Brasil a LIBRAS e, por meio dela, desenvolver a sua capacidade da linguagem e do pensamento como suporte para acessar uma segunda língua, no caso a língua portuguesa (língua oficial do Brasil).

Assim, uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir naturalmente a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária (ouvinte), construindo sua identidade assentada principalmente nessa diferença e fazendo uso de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem (BISOL; SPERB, 2010).

Faz-se necessário, também, uma leitura da história do atendimento da surdez para podermos compreender e superar as contradições e os conflitos que a escola vivencia no atendimento das crianças surdas, o qual ainda se caracteriza pela exclusão.

O processo histórico do acesso à escolarização da população surda influencia de forma evidente as características da educação de surdos atualmente. Conforme evidenciado por Sacks (2000), no início da história do atendimento educacional dos surdos, a situação dos surdos era extremamente desfavorável ao desenvolvimento de suas capacidades de comunicação e cognição. Pode-se citar a participante Bia, por exemplo, que mesmo agora, na década de 2000-2010, foi considerada, pela família, como deficiente mental ao ser matriculada na APAE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu o contato direto com o aluno surdo e nos possibilitou conhecer um pouco mais da história de vida de cada um dos participantes da pesquisa, bem como suas expectativas para o futuro. Ficamos conhecendo um pouco acerca da relação deles com a família, com os amigos, com a linguagem, principalmente no que tange à aprendizagem da LIBRAS, e a dificuldade de acesso a língua portuguesa. Conhecemos nuances de suas experiências iniciais de escolarização, as quais, em sua maioria, foram motivo de dor para os adolescentes, ora porque foram atendidos por instituições que não correspondiam à necessidade de atendimento específico da pessoa com surdez, ora pelo fato de não terem acesso a uma língua, o que os impossibilitavam de ter acesso ao conhecimento veiculado na escola.

Podemos afirmar, tomando como referência a idade dos alunos participantes da pesquisa (entre 13 e 26 anos de idade), que a maioria teve sua entrada na escola após a adoção da perspectiva inclusiva, marcada pelo documento *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), seguido pela elaboração de outros documentos de viabilização da LIBRAS como foco da educação da criança surda e da proposta de “abordagem bilíngue” para a educação de surdos, que está descrita, por exemplo, na *Política Nacional da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

O grupo de alunos surdos pesquisados apresentou uma diversidade muito grande em relação a suas experiências pessoais e familiares com a surdez e também na escola. Ficou claro, aqui, como cada uma das histórias dos alunos é marcada pelas experiências escolares, as quais são únicas e assinaladas pela dificuldade que a escola apresenta em receber as diferenças e atender a elas. Abordou-se uma tentativa de entender que, para além da discussão de uma cultura surda ou não, é necessário compreender que existe, de fato, uma diferença marcante entre surdos e ouvintes no que tange aos aspectos da língua e da comunicação, devendo essa diferença ser foco de intervenção pedagógica. O surdo está presente em ambientes onde a maioria é ouvinte, então é importante que ele tenha o acesso à língua de sinais como primeira língua e, concomitantemente, aprenda o português escrito como elemento encarregado de favorecer o seu desenvolvimento cognitivo e acadêmico.

Apesar das orientações descritas nos documentos oficiais citados acima, não se evidencia, na experiência escolar inicial desses alunos e tampouco na continuidade de atendimento educacional anteriores as suas experiências na escola pesquisada, nada no ambiente escolar que favoreça o atendimento do aluno surdo. A única exceção é a experiência de Iara, cujos pais, também surdos, escolheram com muito esmero uma escola que tivesse um professor proficiente em LIBRAS para alfabetizá-la.

A escola pesquisada desenvolve um trabalho que apresenta um razoável nível de qualidade, mas ainda está longe de atender à premissa de construção da inclusão, no qual o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com surdez seja efetivado. As famílias ouvintes que têm filhos surdos também encontram dificuldade em oferecer para o surdo uma qualidade de vivência social, principalmente naquilo que se direciona para o acesso da LIBRAS como L1. De maneira geral, o que se percebe é que o lugar social do surdo na família e na escola ainda precisa ser construído.

A escola pesquisada vem tentando adotar uma educação bilíngue, e as atividades desenvolvidas pela escola na direção do atendimento do aluno surdo estão conectadas com a proposta legal: na escola temos o instrutor surdo, o qual trabalha com o ensino de LIBRAS aos alunos que não têm proficiência. Para os que já sabem a LIBRAS existe um acompanhamento para maior desenvolvimento da linguagem e comunicação. A escola oferece o trabalho do intérprete educacional que desempenha a sua função com competência no contexto da sala de aula. Além disso, a referida escola mantém em funcionamento a sala do AEE, onde também são oferecidas atividades específicas para o aluno surdo, em horário diferente daquele que o aluno frequenta a sala regular (contraturno).

No caso dos seis alunos pesquisados, todos demonstraram proficiência em LIBRAS; apesar disso, eles mantêm contato com o instrutor de LIBRAS, um profissional que também é surdo e serve como uma importante referência de identificação para o aluno, visto que também apresenta surdez. Eles frequentam aulas regulares, preparadas e executadas pelo professor da mesma para toda a classe, uma vez que nela estão presentes alunos surdos e alunos ouvintes. O que existe de diferença, marcando a presença do aluno surdo, é o trabalho que o intérprete educacional realiza, possibilitando ao aluno surdo que tenha acesso ao conhecimento, bem como possa se comunicar com os professores e alunos que não sabem LIBRAS.

O atendimento escolar do aluno surdo apresenta ainda diversos problemas. No entanto, durante a realização da pesquisa, percebemos que a condição do aluno surdo na escola vem

melhorando no que tange ao acesso aos conteúdos escolares, ficando evidente que a possibilidade de ele aprender e desenvolver seu potencial cognitivo existe principalmente pelo uso da interpretação do português para LIBRAS.

O referencial teórico acerca da educação bilíngue e do bilinguismo apresentado na pesquisa leva-nos a considerar que o atendimento do aluno surdo no ambiente escolar pesquisado ainda está distante de tornar o ambiente bilíngue. A pesquisa mostra que a aprendizagem de duas línguas é ofertada apenas para o aluno surdo e que a escola ainda prioriza a língua portuguesa para ouvintes e surdos; ainda assim, existe muita dificuldade de o aluno surdo acessar o português escrito como uma segunda língua. Isso fica comprovado na dependência dele em relação ao trabalho do intérprete educacional; por exemplo, em atividades como interpretar as questões de uma prova.

A experiência escolar para os alunos surdos ainda é uma vivência difícil, marcada por conflitos, contradições e exclusões, e, por enquanto, parece distante de se tornar uma prática inclusiva. Os conflitos se configuram na família, quando esta, ao ter a surdez diagnosticada, não consegue escolher uma abordagem teórica de atendimento para o filho. A indecisão surge no momento da escolha da instituição em que a criança será matriculada; com isso, o tempo acaba passando e gerando um atraso no desenvolvimento da comunicação da criança surda. A escola é um local extremamente conflituoso, onde as leis, as normativas e as prescrições geram tensões que acabam por criar a dificuldade de construção de um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado da pessoa com surdez, seja ela criança, adolescente ou adulto.

As contradições estão presentes na própria concepção de linguagem do aluno surdo, cuja fala é resultado de um efeito de linguagem: um sujeito que foi falado antes de falar e que traz marcas do discurso do outro em seu dizer; um sujeito que é resultado da relação entre linguagem e história. O discurso do outro atesta a exterioridade primordial da constituição do sujeito. Contudo, de acordo com a teoria lacaniana, o sujeito alienado não percebe essas marcas em seu dizer e acaba, em seus próprios dizeres, explicitando as contradições.

O sentimento de exclusão da criança surda advém da discriminação que sofre durante sua relação com a escola. Considerando que a constituição do sujeito resulta da articulação entre o seu fantasma e o discurso social, podemos afirmar que as relações entre surdos e ouvintes na sociedade ainda carregam a exclusão como um processo cultural. As relações entre surdos e ouvintes são permeadas por um discurso que ainda interdita, rejeita e nega o direito de a pessoa surda exercer plenamente a sua cidadania.

Segundo a análise do discurso, o processo de constituição do sujeito é definido pela falta, pela impossibilidade de dizer tudo. Em função dessa impossibilidade, os dizeres do aluno surdo são barrados pelo real e marcados pela contradição, porém podem ser evidenciados nas marcas linguísticas presentes no discurso. Nesse sentido, a construção do imaginário dos alunos surdos apresenta-se muito associada aos dizeres do outro, como comprova a análise efetuada nesta pesquisa.

Nos trabalhos de Skliar (1998), Quadros (2004) e Sá (2006) encontra-se a concepção denominada de visão socioantropológica da surdez, segundo a qual os surdos constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vidas pelo fato de serem seres visuais; a língua de sinais permite a comunicação e a interpretação de suas histórias e culturas. Prova disso é a forma como, mesmo com a proibição do uso de sinais durante o domínio da proposta oralista, a comunidade surda conseguiu um modo de organização que permitiu o desenvolvimento e a ampliação da língua de sinais no mundo inteiro, lembrando que, nessa concepção, a surdez é entendida como uma diferença cultural e linguística, com significação política de modo a ser construída histórica e socialmente.

Nesse sentido, a constituição da pessoa surda em alunos é resultado em primeiro lugar da relação do surdo com a sua surdez. No caso da maioria dos alunos participantes, essa percepção vem da dificuldade e de não aceitação da diferença por parte da família, da escola e da sociedade; essa percepção vem como uma diferença difícil e complicada de se lidar. Às vezes, essa dificuldade pode aparecer como um sentimento de abandono, solidão, enfim, da falta do outro, visto que, muitas vezes, não se efetua o estabelecimento de uma comunicação das pessoas surdas nem mesmo com os membros de sua família. Em segundo lugar, sua constituição resulta da necessidade de acesso a uma língua para que a sua comunicação possa ser desenvolvida e ampliada. Os surdos são, assim, sujeitos de relações sociais que se estabelecem, prioritariamente, na linguagem.

Os pesquisadores Stokoe (1960) e Quadros & Cruz (2011) estudaram a estrutura da língua de sinais, analisando as partes constituintes dos sinais, concluindo que atendia aos critérios linguísticos de uma língua, no que se refere ao léxico, à sintaxe e à capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Com isso, chegaram à conclusão de que as línguas de sinais compartilham uma série de características que permitem atribuir a ela o caráter específico de língua. Portanto, a língua de sinais é considerada um sistema linguístico legítimo. Os estudos desses pesquisadores mostraram também que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando-lhes o acesso a uma

linguagem que permite uma comunicação eficiente, tal como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes em sua relação com a linguagem oral, permitindo ao surdo um desenvolvimento cognitivo e social muito mais adequado e compatível com sua faixa etária.

O acesso à linguagem permite ao surdo a constituição de sua subjetividade e, em consequência, oferece a possibilidade de acesso aos conteúdos veiculados pela escola. A pesquisa demonstrou/confirmou que LIBRAS é uma língua que favorece o desenvolvimento e a comunicação dos surdos.

Em terceiro e último lugar, foi evidenciado que a dificuldade da escola em oferecer um ambiente bilíngue para a criança surda, acaba por levá-la a desenvolver uma espécie de dependência do intérprete escolar. Isso porque esse profissional se configura, de acordo com a presente pesquisa, como o principal elo entre o “mundo ouvinte” e o “mundo surdo” na escola.

Embora tenha ocorrido no Brasil a implementação de um conjunto de medidas no terreno educacional, as quais provocaram alterações no funcionamento do sistema de ensino, sendo uma dessas alterações a questão do atendimento de crianças com deficiência no sistema regular de ensino, pode-se comprovar com o presente estudo que os resultados dessas medidas para a escolarização de alunos surdos ainda são preocupantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. B. F. **Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental**. Dissertação [Mestrado em Psicologia] - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006.

ALMEIDA, S. F. C. Inclusão escolar: do politicamente correto à política da ética do sujeito no campo da educação. **Anais...** V Colóquio do LEPSI- Psicanálise, educação e transmissão, 2006.

ALVES, C. B. **A Educação especial na perspectiva da inclusão: abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Brasília: Universidade Federal do Ceará, 2010. Fascículo 04.

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo (USP), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Revista Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 01, p. 7-13, Jan./mar. 2010.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos: Ideologia e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Formação continuada à distância de professores para o AEE**. Pessoa com surdez. Brasília, DF, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **LDB 4.204**, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF: DOU, 1961.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 1971

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da educação. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC ; SEESP, 2004. 94p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF: MEC/SEE, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva Brasília**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento educacional Especializado. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília: MEC/SEE, DF, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei n. 12.319**, de 1º setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2011**. Orientações para a institucionalização da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF, 2010.

_____. **Portaria Normativa do MEC nº 20/2010**. Dispõe do Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e para certificação de proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS/ Língua Portuguesa (PROLIBRAS). Brasília, 2010.

_____. Presidência da República, **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF: DOU, 2002.

BRUDER, M. C. R.; BRAUER, J. F. A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação. **Revista de Psicologia**, Maringá, v. 12, n. 03, p. 513-521, Set./Dec. 2007.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: Educ, 2004.

BUIATTI, V. P. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções de professores**. 2013. 320f. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, 2013.

CASA-NOVA, M. J. Da igualdade legal-formal à igualdade em exercício. Das leis, dos conceitos e das práticas. *In*: ALMEIDA, São José. **Continuar a tentar pensar**. Lisboa: Sextante, 2011. p.17-21.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language, its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

CICCONE, M. **Comunicação total**. 2 ed. Rio de Janeiro. Cultura Médica, 1996.

DIZEU, L. C.; T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREUD, S. **Psicologia de grupo e análise do ego**, ESB, vol. XVIII, 1921.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n 94, Jan./Abril, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr., 1995.

GONDIM, O. A. **Quando incluir é excluir: um estudo discursivo do surdo na escola**. 2011. 248f. Dissertação [Mestrado em Estudos Linguísticos] - Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia, 2011.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

IMPLANTE Coclear. O que é o implante coclear. **Implante Coclear** - Site Oficial, 2014. Disponível em: <(http://www.implantecoclear.com.br/index.php.pagina.func.>. Acesso em: 10 Mar. 2014.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos 155 anos. **Anais...** A Educação em Debate. XI Congresso Internacional e XVIII Congresso Nacional. Rio de Janeiro, 2012.

JANUZZI, G. D. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

KUSNETZOFF, J. C. **Introdução à psicopatologia psicanalítica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LACAN, J. (1954-55) **O Seminário: livro 02: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2010.

_____. (1964) **O Seminário: Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais as Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com o aluno surdo. Relato de Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 02, mai./ago. 2007

_____. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Caderno CEDES. Vol.19. Nº 46, 1998.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo. Atlas, 2010.

LAURENT, E. **Lo imposible de enseñar**. Del Edipo a la sexuación. Buenos Aires, Paidós, 2002.

LEBRUN, J. P. **A perversão comum: viver juntos sem outro**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

LEGNANI V. N.; ALMEIDA, S. F. C. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. **Estilos da Clínica** [online], São Paulo, v. 5, n. 8, p. 94-111, 2000.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Revista Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 01, Jan./Mar.2013

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Trad.: TONET, I. Maceió: 1997. Mimeo.

MANNONI, M. **La educación imposible**. México: Siglo XXI Editores.1990

MARIANI, B. Imaginário linguístico: análise do discurso e psicanálise. **Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA)**, Porto Alegre, Ano XII, n. 132, jan. 2005.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Nova Ortografia. 2 ed. São Paulo, Melhoramentos, 2011.

MILLOT, C. **Freud o antipedagogo**. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar, 2001.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP / São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, L. L.; SILVA, A. L. F. **A LIBRAS como instrumento de inclusão socioeducacional no ambiente da biblioteca. Uma análise descritiva**. Revista Interdisciplinar, v. 6, n. 3, p. 213-231, Jul./Ago.set. 2013.

ORLANDI, E. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

PAGNEZ, K. S. M. M.; SOFIATO, C. G. O estado da arte sobre a educação de surdos no Brasil de 2007-2011. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 52, p. 229-256, 2014.

PECHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad.: ORLANDI, Eni P. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PETEAN, E. B. J.; BORGES, C. D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 195-204, 2002.

PINTO, D. **Análise do discurso, o uso de imagens e o campo da saúde: aspectos teórico-metodológicos**. Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 05, n. 02, Jun. 2011.

PRASSE, J. **O desejo de línguas estrangeiras**. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud, 1997

QUADROS, R. M.; CRUZ, R. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIOLF, C. **O amor à diferença no trabalho no interior de grupos**. Revista Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, v. 39, p. 37-45, Jan/jun, 2002.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Trad.: RIBEIRO, V.. Rio de Janeiro. ZAHAR, 1998.

SÁ, N. A. L. Existe uma cultura surda?(Artigo). *In: Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo. Paulinas, 2006.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad.: MOTA, L. São Paulo. Cia da Letras, 2000.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

STOKOE, W. *Sign and culture: a reader for students of american sign language*. Listok Press, Silver Spring, MD, 1960.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. 2009. 49f. Dissertação [Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade à distância] - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido ao discurso**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

MATTOS, L. C.; VERAS, R. P. A prevalência da perda auditiva em uma população de idosos da cidade do Rio de Janeiro: um estudo seccional. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São Paulo, v. 73, n. 5, p. 654-657, Set./Out. 2007.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. *In: WEI, L. The bilingualism reader*. 13 London; New York : Routledge, 2000.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA I - (Para alunos surdos)

Código do aluno participante _____

Idade _____ Local de nascimento _____

Que ano letivo cursa _____

Contexto Familiar

- 1) Você pode me contar um pouco sobre seu ambiente familiar e como foi sua infância?
- 2) Como você se relacionava com seus pais na infância?
- 3) Como você se relacionava com seus irmãos na infância?
- 4) Como você se descobriu surdo/ O que você sentiu?
- 5) Como você se comunicava com a sua família? Que língua vocês usavam para se comunicar em casa?
- 6) Você gostaria que seus pais conhecessem a Língua de Sinais (LIBRAS)?
- 7) Como você se comunicava com seus amigos? Que língua vocês usavam para se comunicar?
- 8) Você gostaria que seus amigos conhecessem a Língua de Sinais (LIBRAS)?
- 9) Houve outros adultos importantes para você na infância? Quem? Como você pode descrever essa importância?
- 10) Tem alguma lembrança marcante da infância? (Em relação ao fato de ser surdo)
- 11) Você recebeu algum tipo de atendimento especializado na infância? (Fonoaudiologia, Psicologia, LIBRAS, etc.).

Contexto Escolar

- 1) Como foi a sua entrada na escola?
- 2) Como se comunicava com seus professores e amigos?

3) Quais foram os sentimentos que surgiram em você nos primeiros contatos com a escola?

E hoje como é sua relação com a escola?

4) Você sabe a língua de Sinais (LIBRAS)? Se sim. Onde, quando e com quem aprendeu.

5) Você consegue utilizar a oralidade para se comunicar? Se sim. Onde, quando e com quem aprendeu?

6) Você consegue fazer leitura labial? Se sim. Onde, quando e com quem aprendeu?

7) Quando você quer conversar com seus amigos, precisa de intérprete ou você conversa sozinho? Utiliza qual recurso (LIBRAS; Oralização/Leitura Labial; Gestos; Escrita)

8) Quando você quer conversar com a professora você chama o intérprete ou conversa com a professora? (LIBRAS; Oralização/Leitura Labial; Gestos; Escrita)

9) Seus amigos sabem língua de sinais?

10) Você gostaria que seus amigos soubessem língua de sinais tal como o intérprete?

11) Como é ser um aluno surdo na sua escola? (Considerando os fatores positivos e negativos)

APÊNDICE II- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DA PARTICIPANTE BIA**Idade 16 anos****Local de nascimento – Uberaba - MG****Que ano letivo cursa - 8º ano****Data da entrevista – 28/10/2013****ENTREVISTA**

Você pode me contar um pouco sobre seu ambiente familiar na sua infância? Como era a comunicação.

Realmente, na minha infância eu não tinha comunicação com a minha família, porque a minha surdez é profunda, eu tive meningite. Então a minha família não comunicava comigo e eu me sentia muito sozinha. Às vezes a mamãe tentava comunicar comigo, mais eu não entendia nada o que ela falava comigo. Aí o tempo foi passando, aí quando eu fui crescendo, quando eu aprendi LIBRAS, as coisas foram melhorando, normal. Agora eu sei falar um pouco, oralizar. Eu entendia só a minha família, a minha irmã comunicava comigo. Depois que eu comecei aprender LIBRAS que a minha vida se tornou normal.

Como você se relacionava com os seus pais?

Sabe. Antes eu quero falar um pouco, na escola, o que acontecia, eu sempre tomei bomba, porque eu não conseguia desenvolver nos estudos. Eu não tinha intérprete, não sabia/conhecia LIBRAS.

E seus pais a sua convivência, você poderia falar um pouco? Seu relacionamento com o papai a sua comunicação com ele?

Meu pai é separado da mamãe. Minha mãe morava em Uberaba e o papai morava em Araxá. Eu não tinha convivência. A minha com o passar dos anos, eu já estava com quatro anos, que

mudou para Uberlândia. A família juntou, minha avó veio morar conosco. Então aí a família esta junta.

Como você se relacionava com seus irmãos?

Por parte do papai eu tenho três irmãos (um homem e duas mulheres), que moram em Araxá. E outra irmã que mora na Bahia. Estão lá. Tenho sobrinhos. Na minha casa comigo eu tenho uma irmã, parte de mãe. E a minha irmã é ouvinte. A minha irmã, ela não sabe LIBRAS. Não sabe nada, mas eu comunico com ela normal, já estou acostumada.

Com que idade você descobriu que era surda e o que sentiu?

Para mim, foi assim normal. Eu falava, as pessoas falavam comigo, fui acostumada com o ambiente ouvinte.

Como você descobriu surda?

Não sei, realmente, eu era criança, mais ou menos com cinco anos, eu percebi que era diferente.

Qual foi o seu sentimento? O que sentiu?

Eu não me lembro bem... Assim dessa diferença. Quando eu era criança sempre convivia, com a família, eu sentia que era ruim, eu sentia que era ruim... e que era muito difícil. Mas eu acho assim, minha vida é normal. Às vezes eu sinto que as pessoas se afastam de mim.

Mas e hoje?

No passado eu era muito calada, hoje eu comunico, eu já ouço por causa do implante coclear. Agora tem o meu padrasto, meu padrasto se comunica, ele me dá uma atenção especial.

Com que idade você aprendeu LIBRAS?

Eu tinha cinco anos quando comecei a aprender LIBRAS.

Você gostaria que os seus pais soubessem LIBRAS?

Eles não sabem. Só sabem o alfabeto, eles... a minha mãe.

Pensa! Se eles soubessem e pudesse se comunicar com você? Toda a família se comunicando em LIBRAS.

Não, eu não acho. Eu já acostumei a falar com eles hoje. Eu não sei se existe a necessidade. Minha irmã.... Eu gosto mesmo é do intérprete. O intérprete me ajuda e nós comunicamos.

A mamãe comunica em LIBRAS (mais ou menos). Mas como os meus pais vivem separados, esse vai e vem... não sei. Eu já acostumei assim, mais calada, um pouquinho está bom.... Já aprenderam LIBRAS. A minha irmã agora, quando ela está comigo, ela já consegue interpretar...Agora é já sabe LIBRAS.

O seu pai mora em Araxá e a sua mãe em Uberaba. Então a sua família, não tem muita convivência?

Cada um tem o seu lugar...

Na sua infância você tinha amigos, amigos surdos, Como foi a sua infância? Como era a sua comunicação com seus amigos?

Eu não tinha amigos, eu sempre fui sozinha. Eu comecei a estudar na APAE. Eu ficava por ali sozinha, andando, brincando... A mamãe me olhava e falava: Ah! Tadinha da minha filha. Eu ficava ali parecendo um passarinho preso na gaiola. Só.

E hoje? Você tem amigos?

Tenho. Depois que eu fui começando a falar. E com o implante eu comecei a ouvir. E também depois que aprendi LIBRAS, tenho alguns amigos surdos. Meus amigos ouvintes não sabem LIBRAS, mas a gente conversa. Alguns sabem LIBRAS.

Você é oralizada?

Verdade

Qual a pessoa mais importante da sua vida quando criança. Você falou da sua família de alguns amigos. E outra pessoa que foi importante...?

Com a minha família, eu comunico, mas com alguns amigos é melhor...

Uma pessoa que não seja da sua família? Que marcou a sua história

Às vezes

Pensa . Um professor, um parente. Que te ajudou quando era pequena. Lembra?

Sim, a minha tia. A mamãe sempre achou difícil comunicar em LIBRAS...Mas quando eu ajudava na datilologia, quando ela fez o curso. Ela falou assim. Não. Está muito difícil. Eu não consigo, eu não consigo.. Titia aprendeu um pouquinho... Porque a LIBRAS é fácil.

Você teve acompanhamento fonoaudiológico? Você sentiu que serviu para te ajudar? Ou foi a LIBRAS?

Eu fiz aula de fono, só. Fazia aula às terças feiras. E a LIBRAS, ajudou na escola?

Eu tive aula de LIBRAS com um instrutor. Aula de LIBRAS, três vezes por semana no AEE.

E com a fono? O que você aprendeu?

Aprendi umas palavras. Depois do implante coclear ela me ensina as palavras. Ensinar a fala, isso foi o mais importante que eu aprendi com a fono.

Como foi o seu implante coclear?

Ah! Foi muito difícil no início porque eu não entendia. O que os outros falavam. Ai depois que eu fui acostumamos. Agora é normal, mas no início foi muito difícil, eu não entendia o que as pessoas falavam.

Agora com o implante coclear você esta conseguindo assimilar a fala e entende?

Verdade! Agora eu consigo, porém no início foi muito difícil, tive que fazer um ? para entender o que eu ouvia. Até o ano passado, era muito difícil, eu não conseguia. Até hoje quando a mamãe me chama, eu não, eu não entendo que ela esta me chamando.

A quanto tempo que você fez o implante coclear?

Há dois anos... A cirurgia aconteceu há dois anos atrás. Com anestesia geral. Fiquei dois dias no hospital. Fui para casa, na hora de dormir, foi normal. Eu tiro o aparelho para dormir.

Fiquei sete dias sangrando no local. Tomei muito medicamento.

Um mês depois da cirurgia. Que fui começar a ouvir. Foi feito um treinamento/tratamento.

Você entendia tudo que falava?

Algumas palavras....

Como foi esse processo?

Depois de dois anos que consegui me adaptar ao “aparelho”. Ouvir e entender as palavras. Agora estou normal, mas demorou a entender o que as pessoas falavam comigo. Agora já ouço e entendo.

Você disse que não traz o seu aparelho para escola? Qual o motivo?

Aqui na escola, na sala tem muito barulho. E minha cabeça dói, isso me incomoda.

Quando chego em casa que é mais tranquilo. Coloco o aparelho.

Em outros ambientes fora da escola. Você usa?

Uso às vezes. Se o local for barulhento, todos conversando eu não gosto. Mas em casa, em condições normais das pessoas falando, eu consigo usar tranquilamente. Se o ambiente tiver muito barulho, incomoda. Dá dor de cabeça.

Você ficou satisfeita com o resultado da cirurgia de implante coclear?

Hoje está normal. Eu fui acostumando aos poucos.

A decisão de fazer a cirurgia de implante coclear foi sua ou da sua família?

A decisão foi da família. Eu respeitei. Paciência. A família me aconselhou, achou que seria a melhor opção. Eu aceitei.

ESCOLA

Com que idade você foi para a escola?

Eu tinha seis anos.

O que você sentiu? Você surda, estudando com os ouvintes?

No passado eu era pequena. Não gostava da escola, achava a escola chata.

Por que você não gostava da escola?

Não gostava da escola, não gostava de estudar. Achava tudo muito difícil. Eu me sentia só... Na sala tinha vontade de sair. Não gostava daquele lugar... Parecia que as pessoas estavam todas olhando para mim. Eu realmente não conseguia. A minha irmã gosta de estudar. A minha Irma sempre gostou de estudar, desde pequena. Mas eu não gostava. Não, eu não gostava. Mamãe me chamava: Vamos para a escola e eu não. Não quero ir. Minha irmã começou a estudar com quatro. Era criança ainda...

Você no passado, Na sala de aula, com os professores e alunos. Como era? Como se comunicava?

Eu não conseguia. O professor ensinava e eu não entendia. Nada. Não tinha o intérprete.

E depois. Com o intérprete te ensinando? O que sentiu?

Com o passar do tempo, com a idade de sete/oito anos. Consegui entender como escrever, como fazer os números. Com o tempo passando, agora eu já entendo, já consegui desenvolver. Com a ajuda do intérprete.

Você consegue fazer leitura labial?

Um pouco. A intérprete articulou uma frase com os lábios: “Vamos na minha casa” . E ele compreendeu e respondeu. Disse ainda: a fono me ensinou e, eu sei entender o que as pessoas falam. Com as pessoas que estou mais acostumada, fica mais fácil, entender.

Na sala de aula. Por exemplo: O intérprete faltou. Como você se sente? Só com o professor ensinando os conteúdos, você entende?

Sim, a fala, normal, eu entendo. Mas o conteúdo muitas vezes não, mas conversar e comunicar, sim.

Os conteúdos o professor explica muito rápido. Aí, eu não consigo entender. Agora se a pessoa falar calmamente, eu consigo assimilar. Porque eu acho que o ouvinte fala muito rápido. A minha família também, mas na família estou acostumada, eu entendo.

Na sala de aula ou mesmo com os amigos você conversa normal ou precisa de intérprete?

Só para bate papo, na sala de aula eu consigo me comunicar.

Você tem amigos na sala de aula?

Alguns. Inclusive quando a intérprete falta eu peço ajuda deles na sala de aula. Às vezes não entendo o que eles falam.

Na sala quantos alunos, sabem LIBRAS e comunicam com você em LIBRAS?

Só um que realmente sabe LIBRAS. Ela sabe um pouquinho. Só com ela que consigo comunicar em LIBRAS. Só. Converso com ela pergunto o sinal ela me fala o sinal e nós nos comunicamos.

E se na sala de aula todos os alunos soubessem LIBRAS. Todos os alunos ouvintes soubessem LIBRAS, Você acha que seria importante. A escola seria melhor?

Alguns, alguns tem vontade de aprender.. Eu não sei se seria bom.

Você gostaria que todos aprendessem? Todos aprendessem LIBRAS para se comunicar, Você gostaria?

Seria bom. Seria melhor se todos soubessem.

Pensa! Eu sou aluno surdo incluso nessa escola. Isso é bom ou não. Qual o seu sentimento?

Bom eu não sei. Porque há muito essa transição, como, esse ir e vir na sala de aula. Eu acho assim. Para o surdo é muito ruim estar na sala de aula.

Porque você se sente assim?

Porque na sala. Eu surdo e alguns querem conversar. Mas como eu fiz o implante coclear eu fico assim. Difícil.

Você gostaria de ter mais alunos surdos em seu grupo?

Não. Não sei. Alguns.

Pensa na sua vida em casa e a sua vida na escola.

Eu tenho uma amiga ouvinte (que sabe LIBRAS) na sala de aula e sempre bato papo com ela. Então eu tenho uma vida legal na escola. Ela fala e sabe um pouquinho de LIBRAS. Aí é legal...

**APÊNDICE III - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA II (para
alunos surdos)**

Código do aluno participante _____

Idade _____ Local de nascimento _____

Que ano letivo cursa _____

- 1- Pensando nas disciplinas/matérias/conteúdos que são ministrados na escola. Existe alguma disciplina que você apresenta mais vontade de estudar?
- 2- O que você acredita que favoreça o seu gosto por essa disciplina? Falar sobre a disciplina
- 3- Falar sobre o professor que ministra a disciplina que você mais gosta de estudar.
- 4- Falar sobre as formas de ensinar utilizadas por esse professor? Essas formas de ensinar auxiliam no seu gosto pela disciplina? Como?
- 5- Pensando nas disciplinas/matérias/conteúdos que são ministrados na escola. Existe uma disciplina que você apresenta menos vontade de estudar?
- 6- O que você acredita que favoreça a falta de vontade de estudar a disciplina que você citou? Falar sobre a disciplina
- 7- Falar sobre o professor que ministra a disciplina que você mais gosta de estudar.
- 8- Falar sobre as formas de ensinar utilizadas pelo professor? Essas formas de ensinar influenciam o seu gosto pela disciplina? Como?
- 9- Como fica a sua relação com as demais disciplinas

10- Falar sobre a sua relação com o interprete. Qual o papel do intérprete no seu processo de acesso ao conhecimento escolar?

A professora de inglês não sabe LIBRAS

Pensando nas disciplinas/matérias/conteúdos que são ministrados na escola. Existe uma disciplina que você apresenta menos vontade de estudar?

Geografia.

O que você acredita que favoreça a falta de gosto por essa disciplina?

No passado eu até gostava. Alguma coisa fez eu deixar de gostar de geografia. O conteúdo do nono ano é diferente.

O professor de geografia não sabe LIBRAS.

Falar sobre as formas de ensinar utilizadas pelo professor? Essas formas de ensinar favorecem que auxiliem na falta de gosto pela disciplina? Como?

Só copiar, copia o conteúdo do quadro. Perguntas e respostas (questionário/ estudo dirigido). Torna-se difícil porque o conteúdo fica um pouco vago. Eu não tenho gostado da aula de geografia.

Como fica a sua relação com as demais disciplinas

Português- Eu gosto de português, o professor é legal.

História- Ela faz explicação, ela fala muito.

Quais dos seus professores sabem LIBRAS. O professor de Matemática.

Falar sobre a sua relação com o interprete. Qual o papel do intérprete no seu processo de acesso ao conhecimento escolar?

O intérprete faz a interpretação dos conteúdos, das leituras, dos exercícios. O trabalho do intérprete é importante sim. Surdo, surdo como fazer.... O professor não sabe LIBRAS, não tem como aprender seu o auxílio do intérprete.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Bilingue e a constituição do sujeito surdo em contextos sócio educativos.

Pesquisador: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19135913.0.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 475.020

Data da Relatoria: 08/11/2013

Apresentação do Projeto:

O protocolo propõe uma investigação com uma abordagem do estudo de caso, do tipo etnográfico, no qual se pesquisará "o processo de desenvolvimento da pessoa surda, em contextos socioeducativos, tendo como foco da análise o (a) aluno(a)". E ratifica o protocolo: "os objetivos da pesquisa versam sobre o estudo das características da constituição do sujeito surdo na análise das relações que se estabelecem entre a língua materna e língua estrangeira em contextos sócio-educativos que oferecem a Educação Bilingüe (Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS)". E justifica a proposta investigativa: "Interesse em pesquisar o assunto partiu da necessidade de estudar a maneira pela qual as crianças surdas, interagem com o mundo semiótico, em especial na escola e na família".

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem como objetivo geral: "estudar das características da constituição do sujeito surdo na análise das relações que se estabelecem entre a língua materna e língua estrangeira em contextos socioeducativos que oferecem a Educação Bilingüe (Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS)". E como objetivos específicos: "estudar o histórico das concepções teóricas e metodológicas de atendimento ao aluno surdo relacionando com as características da educação oferecidas aos alunos

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 475.020

pesquisados; discutir os conceitos de Língua Materna e Língua Estrangeira e as relações que se estabelecem entre elas no processo de escolarização e subjetivação do sujeito surdo estudado na presente pesquisa; utilizar o referencial teórico da Análise do Discurso na perspectiva de Michel Pêcheux (2012), para conceituar as características da constituição do sujeito surdo, permeada pela língua/linguagem”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O protocolo identifica os riscos da investigação: “a possibilidade de identificação dos alunos participantes da pesquisa, porém com o intuito de minimizar a possibilidade de identificação, os nomes dos participantes, nos instrumentos de coleta de dados, serão substituídos por códigos”. O protocolo aponta como benefícios da investigação: “possibilidade de estudo e construção de um referencial teórico que possa aprofundar no conhecimento acerca do atendimento escolar oferecido ao aluno surdo, em instituições que oferecem a Educação Bilingüe”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo a estratégia de pesquisa do protocolo, serão aplicadas as seguintes atividades: “observação participante e entrevistas semi estruturadas como instrumentos eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado; o registro de diário de campo a descrição das pessoas, eventos, situações interessantes, tempo de duração de atividades, representações gráficas de ambientes. o recolhimento de documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografias, gravação em áudio e gravação em vídeo; o contato direto do pesquisador com a situação estudada esta prevista para um ano letivo na presente proposta de pesquisa”. A unidade de análise escolhida para a pesquisa: “instituições de ensino da rede pública da cidade de Uberlândia: 1) Escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves 2) Escola Municipal Freitas Azevedo”. Apresenta o plano de recrutamento dos participantes da pesquisa, com os seus critérios de inclusão e exclusão, vinculados coerentemente com os objetivos da pesquisa. Afirma o protocolo que a amostra é, segundo a metodologia proposta, constituída por “grupo de alunos surdos em processo de escolarização no contexto que oferece Educação Bilingüe (Português- Língua Brasileira de Sinais)”. Entretanto, no registro do protocolo apresenta a constituição em 10 participantes da pesquisa. Apresenta a entrevista semi estruturada como o instrumento de coleta de dados aos participantes da investigação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados coerentemente.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 475.020

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências apontadas no parecer 444.306 foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: dezembro de 2014.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 466/12/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

¿ O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 475.020

¿ O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

¿ O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária ¿ ANVISA ¿ junto com seu posicionamento.

¿ Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

UBERLÂNDIA, 02 de Dezembro de 2013

Assinador por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
 (Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br